TERRITORIOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN DIÁLOGO

COORDINACIÓN
Gabriela Augustowsky
Damián Del Valle

UNA FORMACIÓN DOCENTE

UNA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES

TERRITORIOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN DIÁLOGO

Territorios de la educación artística en diálogo / Gabriela Augustowsky ... [et al.] ; compilación de Gabriela Augustowsky ; Damián Del Valle. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad Nacional de las Artes, 2023.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3946-28-8

1. Educación. 2. Arte. 3. Educación Artística. I. Augustowsky, Gabriela, comp. II. Del Valle, Damián, comp.
CDD 700.71

© Área Transdepartamental de Formación Docente
© Universidad Nacional de las Artes

Compiladores: Gabriela Augustowsky y Damián Del Valle
Edición: Lucas Petersen
Corrección: Micaela Cameli y Vanesa Rabotnikof
Diseño y diagramación: Natalia Rodríguez

UNA FORMACIÓN DOCENTE

UNA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES

TERRITORIOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN DIÁLOGO

Damián Del Valle y Gabriela Augustowsky

COMPILADORES

Autoras y autores

Gabriela Augustowsky

Ana Mae Barbosa

Leda Maria de Barros Guimarães

Damián Del Valle

Margarida Dias

Rejane Galvão Coutinho

Lucia Gouvêa Pimentel

Julia Mañero

Afonso Medeiros

Isabel Molinas

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

José Carlos de Paiva

Lucas Petersen

Sidiney Peterson Ferreira de Lima

Diana Piazza

Bianca Racioppe

Laura Rovelli

Marita Soto

Sandra Torlucci

Yamila Volnovich

Pablo Vommaro

Presentación
Gabriela Augustowsky y Damián Del Valle 8

Formación docente en artes

Arte expandido, experiencia estética, vecindades y afectaciones sensibles
Isabel Molinas 12

Histórias costuradas ou ensinar e aprender em arte: algumas inquietações e experimentações
Sidiney Peterson F. de Lima 25

La clase imaginada: Variaciones visuales para planificar la enseñanza
Gabriela Augustowsky 37

Arte/Educación. El abordaje triangular

Leitura da imagem e contextualização na Arte/Educação no Brasil
Ana Mae Barbosa 53

Abordagem Triangular: uma proposta em expansão
Rejane Galvão Coutinho 67

El abordaje triangular de Ana Mae Barbosa: maneras de habitar la educación artística y la formación docente en artes en Brasil
Leda Guimarães 77

Géneros, diversidad y educación sexual integral en la enseñanza de las artes

Blanqueamiento, arte y mujeres: una perspectiva brasileña
Maria das Vitórias Negreiros do Amaral 93

Proyecto *[in]visibl*
margarida dourado dias 105

Entrevista a Luchi de Gyldenfeldt: "La cátedra de canto lírico disidente es un espacio para alzar la vocalidad propia y la vocalidad colectiva"
Lucas Petersen 113

Educación artística y digitalidad

Ecosistemas artísticos y territorios digitales en Arte/Educación
Lucia Gouvêa Pimentel
y José Afonso Medeiros Souza 125

Asedios y resistencias: algunas perspectivas para pensar la cultura digital desde la educación artística
Yamila Volnovich 131

Propuestas intercreativas para una educación artística (post)digital
Julia Mañero 139

Artes/educación/tecnologías: narrativas y materialidades
Bianca Racioppe 147

Investigación en artes y en educación artística

Las artes en el sistema universitario:
cambios epistemológicos y producción
de conocimientos con compromiso social
Sandra Torlucci 159

La temporalidad de los resultados
en la investigación territorial
Marita Soto 165

Aportes y desafíos para repensar
la evaluación de la investigación
en artes y en la educación artística
Pablo Vommaro y Laura Rovelli 177

Política y políticas de la educación artística

La educación artística como derecho.
Expansión y jerarquización de la educación
superior artística en la Argentina en el siglo XXI
Damián Del Valle 185

Políticas para la enseñanza,
la investigación y la vinculación de las artes
en la Universidad Nacional de las Artes (UNA)
Diana Piazza 193

Só um grito não chega.
Não chega hostilizar o silêncio
José Carlos de Paiva 205

Autoras y autores 213

PRESENTACIÓN

Gabriela Augustowsky
Damián Del Valle

El presente libro reúne una serie de trabajos que recuperan las exposiciones, debates e intercambios llevados a cabo en el Congreso Internacional "Territorios de la educación artística en diálogo. Investigaciones, experiencias y desafíos", realizado entre el 5 y el 7 de diciembre de 2022 en la Ciudad de Buenos Aires. Aquel encuentro surgió de una colaboración organizativa entre el Área Transdepartamental de Formación Docente (Universidad Nacional de las Artes, Argentina); i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (Universidade do Porto, Portugal); Grupo de investigación Educación y Cultura Audiovisual – ECAV (Universidad de Sevilla, España) y Grupo de Estudios e Pesquisas en Arte/Educaçao Borrando Fronteiras – GEPABOF (Universidad Estadual Paulista, Brasil).

Durante tres días, investigadores/as, educadores/as y estudiantes de artes de distintos países y distintas provincias argentinas hicieron realidad un intercambio intercontinental e intercultural para abordar temáticas emergentes y urgentes que atraviesan la actualidad de la educación artística: el derecho a las artes en la educación en una sociedad global injusta, convulsa y necesitada de reflexión vinculada con los contextos educativos postpandémicos, la formación docente y las prácticas relacionadas con el lugar de las artes en la construcción de nuevas ciudadanías para una cultura de la inclusión, la solidaridad y la paz.

Desde el congreso, la noción de territorios fue asumida de modo literal, en su sentido geográfico, pero también en sus giros metafóricos/simbólicos para dar cuenta de los múltiples y complejos escenarios en los que se expande la educación artística contemporánea. Estos territorios en plural constituyen un locus privilegiado para el intercambio de saberes, experiencias, problemáticas, incertidumbres, utopías y también para promover la interterritorialidad de una educación artística que –de manera desobediente– comienza a borrar fronteras.

Este libro, que retoma en su título el del congreso, reúne trabajos presentados por las y los participantes de los paneles que se desarrollaron a lo largo de aquellos días. Además, cuenta con una contribución especial de Ana Mae Barbosa, pedagoga brasileña referente y pionera de la reflexión sobre la educación artística (el "Arte/Educación", según el concepto por ella desarrollado), quien fue homenajeada durante el encuentro.

La obra está organizada en cinco secciones temáticas que proponemos como nodos para un abordaje conceptual de algunas problemáticas postuladas como estratégicas para el enriquecimiento e indagación del campo de la educación artística:

- Formación docente en artes
- Arte/Educación. El abordaje triangular
- Céneros, diversidad y educación sexual integral en la enseñanza de las artes
- Educación artística y digitalidad
- Política y políticas de la educación artística

Territorios de la educación artística en diálogo es parte de un conjunto de publicaciones relacionadas con el congreso que están destinadas no sólo a quienes participen del campo como investigadoras/es sino también a quienes lo hacen desde la práctica cotidiana de la educación artística, tanto docentes en ejercicio en distintos espacios de enseñanza como aquellas personas que están iniciando un camino de formación, de conocimiento y de acción en este campo.

En continuidad con lo ocurrido durante el congreso, se incluyen en esta publicación textos tanto en castellano como en portugués, como una forma más de diálogo entre nuestras lenguas hermanas. Por otra parte, tomando distancia de las normas más habituales en el campo científico-académico, hemos incluido en las referencias bibliográficas de los trabajos aquí publicados dos informaciones que en la actualidad –bajo la presunta virtud de la síntesis– tienden a no consignarse: las ciudades de edición de los libros citados y los nombres de pila de autoras/es/xs. Apostamos a que esta decisión contribuya a visibilizar y problematizar la distribución geopolítica y genérica de la producción de conocimientos en nuestro campo de estudios.

En tiempos de extrema complejidad, esta publicación es una invitación a continuar trazando mapas, propios y colectivos y una contribución a la revisión y desarrollo de nuestras prácticas, que asumimos como ámbitos de creación, enseñanza y también como espacios para la construcción colectiva de conocimientos. Anhelamos que estos textos y la educación artística ayuden a generar diálogos, tejer lazos solidarios, pensar las identidades y los modos de relacionarnos, nutrir la empatía y el compromiso con los otros y otras, formar ciudadanía y cuidar la democracia.

FORMACIÓN DOCENTE EN ARTES

Arte expandido, experiencia estética, vecindades y afectaciones sensibles

Isabel Molinas
Universidad Nacional del Litoral (Argentina)

Invitación

En el marco del Congreso Internacional "Territorios de la Educación Artística en Diálogo. Investigaciones, experiencias y desafíos", organizado por la Universidad Nacional de las Artes, en 2022, propusimos pensar un corpus de experiencias estéticas en diálogo con la música de las aves y el perfume de las flores en primavera. Tal como se explicitó en su convocatoria, el objetivo era sumar al sentido geográfico de los territorios otras dimensiones de análisis que nos permitiesen adentrarnos en los variados escenarios en los que la educación artística se expande en la contemporaneidad. No solo en lo que respecta a lenguajes, materialidades, espacios y tiempos, sino también en lo que atañe al encuentro entre saberes y a la problematización de campos y paradigmas conocidos. Fue así como, en medio de la elegancia magistral del auditorio del Centro Cultural de la Ciencia, en Buenos Aires, el canto de los cardenales de copete rojo alzó su voz una mañana de diciembre para preguntarnos: "¿Cuántos y qué verbos pueden hacer territorio? ¿Y qué prácticas van a permitirles proliferar a esos verbos?" (Despret, [2019] 2022, p. 35). Mientras en la pantalla proyectábamos la imagen de una de las cajas-paisaje de Abel Monasterolo (2022)[1] el sonido de los pájaros inundaba la sala para acompañar el enunciado de una perspectiva de análisis en la que un vocabulario conocido y legitimado desde el campo artístico (cantar, danzar, pintar, crear, entre otros términos) era convocado para nombrar modos de hacer y de pensar los territorios desde un punto de vista multiespecífico en el que arte y vida se reconocen y se reclaman mutuamente:

> Si hay territorios que dependen de ser cantados, o más precisamente, que *solo dependen de* ser cantados, si hay territorios que dependen de ser marcados por simulacros de presencia, territorios que devienen cuerpos y cuerpos que se extienden a lugares de vida, si hay

1 "Rojo fuego", Abel Monasterolo, 2022, Objeto de madera policromada, 17 cm x 30 cm x 8 cm. Integró la exposición Monte, primera parte, Foro Abierto y Museo Histórico de la Universidad Nacional del Litoral, octubre de 2022.

> lugares de vida que devienen cantos o cantos que crean un sitio, si hay potencias del sonido y potencias de los olores, hay sin ninguna duda gran cantidad de modos de ser del habitar, que multiplican los mundos. ¿Qué verbos que evoquen esas potencias podríamos descubrir? ¿Habría territorios danzados (...)? ¿Territorios amados (...), territorios disputados (...), repartidos, conquistados, marcados, conocidos, reconocidos, apropiados, familiares? (...) Estoy convencida, junto con Haraway y muchos otros, que multiplicar los mundos puede volver más habitable el nuestro. Crear mundos más habitables sería entonces buscar cómo honrar las maneras de habitar, inventariar lo que los territorios implican y crean como maneras de ser, como maneras de hacer. Esto es lo que le pido a los investigadores. (Despret, [2019] 2022, pp. 35-36)

Para responder a la solicitud de la filósofa belga, en el marco del congreso retomamos la definición de 'arte como experiencia' de John Dewey ([1934] 2008) y la pusimos en relación con la lectura que realiza Jean-Marie Schaeffer ([2004] 2018) de los aportes del pedagogo americano, su reflexión sobre el término 'experiencia' y la definición de la 'experiencia estética' en tanto modo de atención específico.

> El arte es una cualidad que impregna una experiencia; no es, salvo por una figura del lenguaje, la experiencia misma. La experiencia estética es siempre más que estética. (...) La experiencia estética es una manifestación, un registro y una celebración de la vida de una civilización, un medio de promover su desarrollo, y también el juicio último sobre la cualidad de una civilización. Porque mientras los individuos la producen y la gozan, esos individuos son lo que son en el contenido de su experiencia, a causa de las culturas en que participan. (Dewey, [1934] 2008, p. 369)

En diálogo con el texto de Dewey, Schaeffer retoma algunos de los sentidos atribuidos en la tradición filosófica al concepto de experiencia, insiste en el carácter no excluyente de las diferentes perspectivas teóricas y enuncia una definición que busca integrarlas: "interacción cognitiva y afectiva con el mundo, con el otro y con nosotros mismos" (p. 33), que trasciende el campo artístico y que se define más por el tipo de experiencia que convoca que por el objeto que produce (p. 35).

Sin dudar en los efectos que la imagen y el canto de los cardenales de copete rojo podían suscitar en el auditorio del congreso, propusimos un corpus de análisis que trasciende las duplas conocidas (arte/naturaleza; arte/ciencia y tecnología; naturaleza/cultura; arte/vida silvestre, entre otras) para hacer lugar a una 'marginalidad creadora' que combina especialidades contiguas e integra discursos de diferentes disciplinas en dominios híbridos (Dogan y Pahre, [1991] 1993, p.11), posición que nos impulsa a pensar "el oficio del docente en el borde del currículo", en palabras de Edith Litwin (2008, p.117), y a integrar las buenas prácticas del pasado con los descubrimientos, los desarrollos y las controversias del presente desde análisis críticos. Esta perspectiva pone en evidencia la necesaria y urgente recomposición de los territorios académicos, sus implicancias políticas y la relevancia de expandir nuestras aulas, talleres y laboratorios más allá de los edificios escolares.

Animados por estos propósitos y convencidos de la importancia de atender a los modos en que las aves, pero también podríamos convocar a otros seres vivos, delimitan sus territorios habitados y sentidos (Despret, [2012] 2018; [2019] 2022; [2020] 2023; Souriau, [1943] 2017; Fausto, 2023; entre otros), las prácticas que analizamos comparten un profundo sentido estético y contribuyen a expandir los territorios de la educación artística.

Itinerarios de lecturas y de viajes

La primera experiencia a la cual haremos referencia es el diseño de partituras polifónicas (Despret, [2019] 2022, pp.135-159) en el marco de un seminario de Estética de un Doctorado en Educación.[2] El propósito inicial de este tipo de materiales para la enseñanza fue explicitar la importancia de las vecindades entre territorios artísticos y académicos, a la vez que proponer una estrategia de evaluación que diera cuenta de ello: "los territorios son composiciones y concertaciones melódicas" (p. 146). La proximidad semántica entre 'partitura' y 'partición' designa, según la filósofa, "una composición musical y una manera de repartir, de partir lugares, (que) nos abre a una doble dimensión que es a la vez expresiva y geopolítica" (p. 148). Explicitado este punto de vista, ¿qué especies acuerdan sus melodías y sus tiempos en la imagen que compartimos?

Figura 1. Partitura polifónica.

Fuente: Isabel Molinas.

2 Nos referimos al Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación, cohorte 2022. En la instancia de la evaluación, propusimos el diseño de una cartografía que 'hiciera mapa' de un recorte de alguna de las problemáticas enunciadas en el seminario y guardara relación con los temas de tesis. Nos interesaba promover relaciones imprevistas y azarosas, singulares e innovadoras, que pudiesen contribuir a las investigaciones en curso. La presentación incluyó un registro visual y una reseña explicativa.

La escena se organiza en torno a las representaciones de dos cardenales que provienen del campo artístico (Abel Monasterolo, 2022, y Roberto Acosta, 2008 [3]), que ponemos en diálogo con un ramito de siemprevivas (de la especie *Limonium sinuatum*), una esfera con un faro y una selección de textos de Carla Lois (2021), Clara Obligado (2021), María Sibylla Merian (2022), Ricardo Ibarlucía (2022), Cristian Alarcón (2022) y Jorge Carrión (2019), entre otros. Este registro responde a la invitación para pensar los territorios como una potencia fenoménica, que requiere de un impulso performativo que los haga visibles, de una palabra que los enuncie, de una mirada que los reconozca. De allí que, en sintonía con la propuesta que realiza Carrión en *Contra Amazon. Siete razones/un manifiesto* (2017), en favor de las bibliotecas y las librerías amigas pero capitalizando la lógica de los grandes almacenes donde conviven diferentes productos, imaginamos itinerarios de lecturas y de viajes que adoptan la forma de una cartografía (Deleuze y Guattari, [1980] 2004, que se orientan con el hallazgo de imágenes faro (Wechsler, 2015; Molinas, 2022) y que no se dejan inquietar por las heterotopías que la reunión de elementos diversos da a ver (Foucault, [1966] 1988).

En el manifiesto que citamos, su autor afirma que ha llegado el momento de apropiarse de la 'lógica *Amazon*':

> (...) Una vez que hayamos conquistado nuestro tiempo y nuestro deseo, tal vez llegue el momento de dar un paso más y poner en las estanterías de todo. No temamos a la mezcla –que es lo que nos hace humanos–. (...) En el siglo XXI no tienen sentido las fronteras. Ordenemos los anaqueles temáticamente, mezclemos en ellos los libros con los cómics, los DVD con los CD, los juegos con los mapas. Apropiémonos de la mezcla de los almacenes de *Amazon*, pero creando sentidos. Itinerarios de lecturas y de viaje. Porque, aunque dependamos de las pantallas, no somos robots. Y necesitamos las librerías (y las bibliotecas) de cada día para que sigan generando las cartografías de todas esas lejanías que nos permiten ubicarnos en el mundo. (p. 20)

Esta capacidad de 'hacer ver' a partir de los itinerarios descriptos alcanza a quienes ven y a quienes pueden ser vistos y escuchados a partir de las diversas formas de expresión estética que tienen lugar en nuestras aulas. En este sentido, las artes (en plural) están al servicio del derecho. Porque, tal como lo enunció Lapoujade ([2017] 2018) –en relación con los trabajos de Souriau ([1943] 2017)–, tienen la capacidad de volver más reales ciertas existencias al legitimar una manera de ser, al reconocer el derecho de existir bajo una determinada forma.

Desde el más simple agrupamiento de objetos a la construcción más sofisticada, desde la imagen de una flor silvestre o una intervención urbana que vemos camino a la escuela hasta una producción colectiva impulsada por una institución o un municipio, desde el gesto o el trazo que nos representa hasta la *performance* que compartimos en el espacio público, las

---

3 Artista egresado de la Escuela Provincial de Artes Visuales "Prof. Juan Mantovani" de Santa Fe. Modela figuras con alambre y con arcilla. Sus trabajos dan cuenta de una profunda observación de los animales e insectos que habitan en el Litoral argentino.

experiencias estéticas acrecientan la experiencia humana. En el ámbito educativo, pueden contribuir a reponer la complejidad inherente al campo de conocimientos que se enseña y a mostrar la conexión entre el conocimiento académico y el profesional, las artes, las ciencias, las tecnologías y los mundos natural y social. Y en lo que refiere específicamente al campo educativo, orientan decisiones metodológicas 'de nuevo tipo'.

En el marco de la propuesta que reseñamos, cada partitura despliega una cartografía que muestra asociaciones, vecindades, distancias y contrastes que son inherentes a la complejidad de los temas y problemas que se tratan. Cartografía social que "se abre paso entre una diversidad de métodos de investigación y extensión (...) y de marcos teóricos que se ponen en juego en un proceso de intensa intertextualidad" (Diez Tetamanti y Chanampa, 2017, p. 85). Maneras de hacer mapa que "nunca son una simple mediación mimética entre una realidad espacial y unas técnicas de representación de esta realidad, sino que, en tanto 'modelos' de la realidad, constituyen prácticas políticas que tienen el poder de construir o de participar en la construcción de distintos órdenes espaciales" (Brizuela, 2016, p. 218). Tal como lo señalaron Gilles Deleuze y Félix Guattari ([1980] 2004, p. 20):

> El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social. Puede dibujarse en una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o una meditación. Una de las características más importantes del rizoma quizá sea la de tener múltiples entradas.

Tarjetas postales

La segunda experiencia que compartimos es la inclusión de postales entre los materiales para la enseñanza de dos cursos de doctorado en las Universidades Nacional de Rosario y Litoral.[4] En ambos, trabajamos con series de cuatro postales que presentaban una pregunta, recurrían a una imagen y anclaban su interpretación en fragmentos literarios. Tres de ellas, diseñadas para el desarrollo específico de contenidos y la cuarta para acompañar la recapitulación, participar del diseño y hacer de la estrategia elegida una experiencia personal. Al respecto, creemos que la decisión de organizar el desarrollo de un tema a partir de preguntas que introducen una conversación es, en sí mismo, un gesto hospitalario (Derrida, [1980] 2001; [1997] 2000). También lo es el trabajo con fragmentos literarios y con imágenes poéticas que, lejos de fijar un sentido, se abren a múltiples interpretaciones. Finalmente, la

4 El primero, en el marco de la propuesta "Estética, seminario en cuatro actos", espacio curricular que formó parte de la V Clínica del Doctorado en Educación, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación de la UNR, la cual tuvo lugar en la ciudad de Mar del Plata, en diciembre de 2021. Y el segundo, como material de un seminario metodológico, denominado "Relatos de viajeros/conceptos viajeros/traducciones/diálogos entre saberes" del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación, de la UNL, ofrecido en la ciudad de Santa Fe, en marzo de 2022.

invitación a participar en el diseño de una tarjeta también da lugar al trazo manuscrito, a la trascripción de una cita de autor que hacemos propia y a la inscripción de quien destina y de su destinatario. Todas estas prácticas son horizontes de existencia que intensifican la comprensión de un contenido, a la vez que acrecientan la propia vivencia en el ámbito de las aulas.

Aquí también retomamos los aportes de Dewey sobre arte y experiencia y la renovación de la estética promovida por el filósofo Schaeffer. En diálogo con ellos, volvimos a la reflexión de Litwin (2008) sobre el desafío que implica enseñar a ver el mundo con una perspectiva estética:

> Las artes les plantean a los estudiantes la posibilidad de expresar lo que han visto y sentido; no solamente desde una perspectiva descriptiva perceptiva se nombra a las cosas u objetos, sino desde el lugar donde es posible expresar la emoción o el sentimiento. (...) Se trata de enriquecer y posibilitar nuevas miradas en torno a lo que acontece y rodea el espacio escolar para aprender así a ver de manera más analítica, crítica y emocional cada una de las actuaciones de la enseñanza. (p. 135)

La educadora argentina menciona en su argumentación los escritos de Elliot Eisner ([1998] 2002), quien afirma que "la forma de la obra nos informa" (p. 59), modela nuestra experiencia y trasciende el campo artístico para hacerse manifiesta en la expresión de nuestras ideas. Percepción, imaginación, expresión y satisfacción estética son componentes centrales de un buen currículo. De allí que, en el origen de nuestra propia indagación, retomemos dos preguntas que formula el autor: "¿Qué deberíamos enseñar (...) para ayudar a entender el rol que cumple la estética en un área determinada? ¿Cómo podríamos diseñar actividades dentro de un área de estudio a fin de que la investigación en esa área brindara satisfacción estética?" (p. 69).[5]

Figura 2. Tarjetas postales.

Fuente: Isabel Molinas

5 Abordamos este tema de manera más extensa en Molinas (2023).

Cada imagen tiene la capacidad de condensar y cartografiar los aspectos centrales de una problemática, favorecer su percepción e intensificar la comprensión, tanto en lo que respecta al componente cognitivo como a su dimensión afectiva. La decisión de incluir tarjetas postales en el diseño de un seminario da cuenta de la elección de un formato discursivo amoroso y, fundamentalmente, de su productividad para constituirse en vehículo de pensamiento y en impulso para la acción.

En síntesis, un registro de voces y un archivo de imágenes que orientan una manera posible de abordar un tema de estudio, la decisión de imprimirle una mirada estética y de iniciar una colaboración que favorezca su comprensión y, al mismo tiempo, la trascienda.

Máquinas de imaginar

La tercera experiencia que compartimos es una propuesta de Ediciones UNL, que se presentó en el marco de la 14° Bienal de Arte Joven de la UNL, en 2022. El dispositivo está compuesto por una hoja A4 con el diseño y las instrucciones para el plegado de un 'comecocos' y un artefacto que alberga la propuesta, propone puntos de vista (guiado por un tubo de cartón) y ofrece ejemplares de dos volúmenes sobre artistas y el patrimonio del Museo de Arte Contemporáneo de la UNL (MAC-UNL), en ocasión de su 10° y 15° aniversario (Arber, 2012 y 2017). La invitación a imaginar a partir de 'estrategias oblicuas' o 'binomios fantásticos', la dimensión lúdica de la 'pajarita de la suerte', el involucramiento del propio cuerpo de quien se dispone a ver y a leer a partir de una propuesta performática y las imágenes y las voces de quienes han formaron parte del acervo del MAC movilizan una experiencia de inmersión en un territorio propicio para la educación artística.

Nuevamente aquí retomamos aportes de Dewey ([1916] 1998) para profundizar en los efectos del ambiente en la enseñanza y el aprendizaje:

> (El ambiente) es verdaderamente educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la acción asociada, el individuo se apropia el propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional. (p. 31)

Y recurrimos a los textos del pedagogo español Alfonso López Quintás (2010) para describir la 'fecundidad' de la experiencia estética y el valor formativo de las artes:

> Profundamente vivida, la experiencia artística –y, más en general, toda experiencia estéticamente relevante– nos orienta hacia una concepción relacional de la realidad, la verdad y el conocer, por cuanto nos instala en una trama móvil y dinámica de realidades que son "nudos de relaciones". Esta instalación nos permite configurar un estilo de pensar flexible, abierto y sólido a la par, capaz de comprender la densidad entitativa de las realidades que no tienen la opacidad de las meras cosas, pero no se diluyen en meras relatividades. (...) El

> hombre instalado con dinamismo creador en la trama de las realidades ambientales que integran la cultura está en situación de hacer un descubrimiento decisivo para el proceso de formación de su personalidad: el descubrimiento de la lógica que regula internamente los procesos creadores. (p. 80)

En resumen, alentar el deseo de crear en el marco de una Bienal de Arte Joven, y de hacerlo en el hilo que conecta prácticas artísticas y editoriales que forman parte del acervo de la UNL, da cuenta de la relevancia del ambiente y del rol estratégico de las instituciones educativas para favorecer experiencias estéticas profundas.

Figura 3. Imaginador.

Fuente: Isabel Molinas.

Imágenes para sanar

La última experiencia estética que pusimos en común en el ámbito del congreso es la obra de Norma Fenoglio (2020-2022), titulada *Tiempos de Pandemia. Pensamientos des-ordenados:* una bolsa blanca con tipografía manuscrita guarda la caja que reúne bolsas más pequeñas con barbijos intervenidos que refieren a diferentes momentos de la pandemia, una libreta del coleccionista Juan Carlos Deambroggio con datos biográficos, tarjetas y un *fanzine* en el que leemos el deseo de la autora y la confianza con la que nos destina su obra: poder hacer realidad la conjunción entre arte y educación.

En la tarjeta diseñada por la artista (quien también es educadora y mediadora cultural), en ocasión de la exposición, el homenaje a Marta Berra y a Juan Carlos Deambroggio y la subasta con el objetivo de reunir fondos para la Fundación Espacios de Aprendizaje y Capacitación, leemos: "Cuando solo sea recuerdo (...) quiero que rescatemos / la sonrisa de los que partieron, / sus luchas, sus pasiones. Las horas compartidas. / Que recuperemos lo que teníamos. / Alegría. Color. Reunión / Abrazos / Por eso el brillo y el desenfado" (Fenoglio, diciembre de 2021).[6]

Figura 4. Barbijo intervenido por Norma Fenoglio, 2022.

Fuente: Isabel Molinas

6 La Prof. Marta Berra fue docente, directora del Instituto Superior del Profesorado N° 2 de Rafaela y fundadora, junto a Ortencia Ibarra, de la Fundación Espacios de Aprendizaje y Capacitación. Juan Carlos Deambroggio fue un reconocido coleccionista y marchand, contribuyó a difundir el arte argentino y se destacó por su empatía y solidaridad permanentes. Ambos fallecieron durante la pandemia de COVID-19.

En el primer apartado nos referimos a los verbos capaces de hacer y de expandir los territorios de la educación artística: cantar, danzar, pintar, crear, entre otros. Agregamos ahora una serie de nombres, de sustantivos que, unidos a las acciones descriptas, posibilitaron durante y después de la pandemia por COVID-19 construir territorios expandidos en múltiples dispositivos y pantallas, pero también en los más diversos materiales recontextualizamos y resignificamos con una intención vital:

> La pandemia, los meses de incertidumbre y aislamiento han demostrado el lugar que ocupa el arte, las artes, en nuestras vidas. Comunicación, entretenimiento, consuelo, reflexión, expresión, creación, terapia, catarsis, conocimiento, ironía, comunidad, singularidad, introversión, política, lucha. Con las artes nos animamos a las dudas y las certezas, a lo luminoso y lo sombrío, a pensar y sentir. (Augustowsky, 2022)

Encuentro

Iniciamos este texto con una solicitud, un fragmento de Despret ([2019] 2022) en el cual la autora nos invita a multiplicar mundos para volver más habitable el nuestro y a inventariar aquello que los territorios implican y crean como maneras de ser y de hacer. Todas las experiencias estéticas que compartimos responden a esta invitación y dan cuenta de la reunión de imágenes, voces, olores, texturas y ritmos de diversa procedencia: la caja-paisaje de Abel Monasterolo en diálogo con las aves tejidas por Roberto Acosta, junto a las ilustraciones botánicas de las maestras tucumanas que Carla Lois (2021) introduce en el *Atlas de botánica argentina*, junto a los textos teóricos, el manojito de flores y la convocatoria de Cristian Alarcón (2022) a ser 'garantes de lo vivo'. Un encuentro en el que, sin temerle a las heterotopías, vamos trazando mapas que nos posibilitan ver y pensar una red de afinidades (in)explicables que 'hacen mundo':

> (...) no hay "todo": hay lo que hace mundo para un hombre, lo que hace mundo para unas flores, para unas abejas, para unos pájaros. Hay lo que hace mundo para todas esas alianzas que tejen cada día, cada estación, pueblos de especies y de reinos diferentes, atrapados todos en lo que Darwin llamaba tan bellamente "inexplicable red de afinidades". Y para sostenerlos en la existencia, para sostener su llamado a ser tomados en cuenta, a esos mundos-medios solo podrían responder nuevas historias. (De Kerangal y Despret, 2020, pp.18-19)

Historias que narramos a partir de partituras polifónicas, de tarjetas postales que expanden los territorios conocidos recurriendo a ficciones que construyen futuro, de máquinas de imaginar que acompañan la formación de artistas y lectores, de *fanzines* que guardan la memoria y de barbijos intervenidos que desafían la tristeza y la solemnidad.

En síntesis, prácticas que expanden nuestras aulas y convocan un pensamiento artístico que valore la hibridación y construya vecindades; modos de habitar la educación artística y la formación docente en artes que trascienden los cercos cognitivos y se dejan guiar por las afectaciones sensibles; territorios de la educación artística en diálogo.

Referencias bibliográficas

Alarcón, Cristian (2022). *El tercer paraíso*. Buenos Aires: Alfaguara.

Arber, Stella (2012). *MAC 10 años*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Arber, Stella (2017). *MAC 15 años*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Augustowsky, Gabriela (2022). Pensar la imagen, pensar la enseñanza. En Julia Bernik, et al (Ed.), *Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Brizuela, Florencia (noviembre 2016-octubre 2017). Repensando la cartografía. De la representación objetiva del territorio al acto rizomático de mapear. *Quid (16)*6, 211-223.

Carrión, Jorge (2019). *Contra Amazon*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Carrión, Jorge (2017). Contra Amazon. Siete razones/un manifiesto. *Jotdown*. https://www.jotdown.es/2017/04/amazon-siete-razones-manifiesto/

De Kerangal, Maylis y Despret, Vinciane (2020). Dos investigadoras en el camino de las metamorfosis. Prefacio a Ímpetu involutivo. Afectos y conversaciones entre plantas, insectos y científicos. Buenos Aires: Cactus.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix ([1980] 2004). *Mil mesetas*. Valencia: pre-Textos.

Derrida, Jacques ([1980] 2001). *La tarjeta postal: de Sócrates a Freud y más allá*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Derrida, Jacques ([1997] 2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Despret, Vinciane ([2012] 2018). ¿Qué dirían los animales… si les hiciéramos las preguntas correctas? Buenos Aires: Cactus.

Despret, Vinciane ([2019] 2022) *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Buenos Aires: Cactus.

Despret, Vinciane ([2020] 2023). *Cuando el lobo viva con el cordero*. Buenos Aires: Cactus.

Dewey, John ([1916] 1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Dewey, John ([1934] 2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Diez Tetamanti, Juan Manuel y Chanampa, Magalí (2017). Perspectivas de la Cartografía Social, experiencias entre extensión, investigación e intervención social. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, *6*(6), 84-94.

Dogan, Matei y Pahre, Robert ([1991] 1993). *Las nuevas ciencias sociales*. México: Grijalbo.

Eisner, Elliot ([1998] 2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fausto, Juliana (2023). *La cosmopolítica de los animales*. Buenos Aires: Cactus.

Foucault, Michel ([1966] 1988). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

Ibarlucía, Ricardo (2022). ¿Para qué necesitamos las obras maestras? Escritos sobre arte y filosofía. Buenos Aires: FCE.

Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Lapoujade. D. ([2017] 2018) *Las existencias menores*. Buenos Aires: Cactus.

Lois, Carla (2021). *Atlas de botánica argentina*. Buenos Aires: Ampersand.

López Quintás, Alfonso (2010). *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Deusto.

Merian, María Sibylla (2022). *Sobre el maravilloso viaje de las orugas*. Buenos Aires: Buchwald.

Molinas, Isabel (2022). Museo portátil e imagen narrada. En Julia Bernik, et al (Ed.) *Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico*. Ediciones UNL.

Molinas, Isabel (2023). Tarjetas postales que intensifican la comprensión: reflexiones a partir del giro estético en el campo educativo. *Revista de Educación, Universidad Nacional de Mar del Plata, (14)*, 28.2, 251-269.

Obligado, Clara (2021). *Todo lo que crece. Naturaleza y escritura*. Buenos Aires: Páginas de espuma.

Schaeffer, Jean-Marie ([2004] 2018). *La experiencia estética*. Buenos Aires: la marca editora.

Souriau, Étienne ([1943] 2017). *Los diferentes modos de existencia*. Buenos Aires: Cactus.

Wechsler, Diana (2015). *Pensar con imágenes*. Buenos Aires: UNTREF.

Histórias costuradas ou ensinar e aprender em arte: algumas inquietações e experimentações

Sidiney Peterson F. de Lima
Profartes - Universidade Estadual Paulista (Brasil)
Instituto Ieda Picon

O dia vinha surgindo quando deixei o leito.
A Vera despertou e cantou. E convidou-me para cantar. Cantamos.

Carolina Maria de Jesus (2014)

Se soubesse que tudo que se passa em meus pensamentos, essa procissão de lembranças enquanto meu cabelo vai se tornando branco, serviria de coisa valiosa a quem quer que fosse, teria me empenhado em escrever da melhor forma que pudesse. Teria comprado cadernos com o dinheiro das coisas que vendia na feira, e os teria enchido de palavras que não me saem da cabeça. Teria deixado a curiosidade que tive ao ver a faca com cabo de marfim se transformar na curiosidade pelo que poderia me tornar, porque de minha boca poderiam sair muitas histórias que serviriam de motivação para nosso povo, para nossas crianças, para que mudassem suas vidas de servidão aos donos da terra, aos donos das casas na cidade.

Itamar Vieira Junior (2019, p. 170)

As ações as quais busco me reaproximar por meio dessa escrita ocorreram no ano de 2022, na disciplina de Artes, com a turma de terceiro ano do Ensino Médio do Instituto Ieda Picon, escola privada localizada no município de Embu das Artes, em São Paulo, onde exerço a função de arte/educador. Trata-se de uma proposta de elaboração de trabalho artístico baseado no compartilhamento de narrativas que nomeamos de "histórias costuradas". A proposta foi mobilizada pela leitura do livro *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, publicada em 2019 pela editora Todavia.

A narrativa, escrita por Itamar Vieira Junior, é iniciada por uma tragédia que é compartilhada por duas irmãs, Bibiana e Belonísia. Uma tragédia que deixa marcas profundas na vida das irmãs e que possibilita criar uma cumplicidade de gestos e silêncios. *Torto Arado*, mais que o título da obra, simboliza permanências das marcas indeléveis da escravidão no Brasil, retrata o contexto de invisibilidade em que as mulheres negras, do romance, viviam, contexto de uma tripla discriminação: gênero, raça e classe social. Opressões que as personagens procuraram, ao seu modo, resistir (Resende et al., 2021).

A ideia de trabalhar com o livro *Torto Arado* partiu da fala de uma estudante durante uma aula de Artes. As inquietações provocadas pela narrativa escrita por Itamar Vieira Junior, levou a estudante a compartilhar conosco algumas reflexões, em sala de aula, nas quais, segundo a estudante, muitas vivencias no ambiente escolar se aproximavam das histórias daquelas personagens do livro. Violência de gênero, racismo e exclusão foram alguns temas que a estudante mencionou durante a conversa que se estabeleceu em sala sobre a obra e que despertou o desejo por realizar um trabalho, em Artes, envolvendo a obra lida por toda a turma[1].

Durante a sua fala, a estudante foi questionada por outras estudantes se ela, ao falar suas impressões e destacar algumas problemáticas apresentadas no livro, se referia à própria escola em que estudavam. Ela respondeu que em alguns casos sim, ela própria se sentia constrangida com atitudes e discursos de alguns estudantes —homens— em relação a roupas e atitudes das meninas da escola, mas estava se referindo a escola de forma geral, pelo que lia, escutava e assistia na televisão sobre questões de violências contra mulheres, pessoas negras homossexuais em escolas privadas e públicas. Um estudante então destacou que é muito triste pensar que pessoas, vítimas de atos de preconceito como racismo e/ou homofobia, não encontram no espaço da escola um "lugar de escuta", o que, em seu entendimento, poderia explicar por que alguns casos não são relatados pelas vítimas, ocorre um silenciamento das vítimas, pois elas não acreditam em possíveis soluções já que sequer encontram espaços de escuta no ambiente escolar. Diante das falas das(os) estudantes eu me percebi, como pessoa e como profissional, desejando escutar mais das suas reflexões, suas histórias e o que pensavam como alternativas de mudanças no espaço escolar, na sociedade sobre as problemáticas levantadas durante a conversa.

Continuamos com a conversa/reflexão e frente ao grupo de estudantes, suas vozes e gestos, pensava em quão potente estava se mostrando aquele momento, aquelas palavras, protestos e ideias proferidas por estudantes em sala de aula. Ecoava em mim a fala da pesquisadora Eliane Cavallero que, no livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, defende que apenas "uma discussão profunda dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação pode concorrer para a transformação da sociedade" (2023, p.13), e isso pode ocorrer através de práticas que não sejam "compensatórias" (Cavallero, 2023, p. 93), mas que criem oportunidades igualitárias a todas(os) as(os) estudantes para se expressar, criar e aprender na estrutura educacional, sendo, portanto, "indispensável um trabalho que promova o respeito

1 A obra foi selecionada pelo professor de Literatura, no início do ano letivo, como leitura obrigatória, por isso, naquele momento, o grupo de estudantes já havia finalizado a leitura do livro mencionado.

mútuo, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre elas sem receio e sem preconceito" (Cavallero, 2023, p. 101).

Outras muitas perguntas, durante aquele encontro em sala de aula me vieram à mente e pedi ao grupo que compartilhassem suas ideias sobre: Que imagens foram criadas a partir e com a leitura do livro *Torto Arado*? Que lembranças e memórias foram acionadas? Que palavras cada pessoa pensava não para resumir, mas como força motriz para pensar a narrativa e suas relações com a vida? Ao que fui respondido com: preconceito, racismo, invisibilidade, violências, machismo, falta de oportunidade para falar, luta, opressão. Uma coleção de palavras que naquele espaço/tempo me levou a propor uma ação artística realizada coletivamente com as/os estudantes.

Antes de falar da proposta e da instalação acredito que seja importante contextualizar que trabalho em uma instituição de ensino que me oportuniza realizar projetos oferecendo espaços fora da sala de aula e todo tipo de materiais que necessite para materialização das ideias, ou seja, a instituição se compromete com os projetos apresentados em Arte/Educação, assim como ocorre com as demais disciplinas. Estou consciente de que isso não é uma regra para todas as escolas brasileiras e, por isso, não se trata de dizer que a proposta pode ser replicada, que é um modelo a ser seguido, ela é apresentada aqui como uma possibilidade de criação, como um modo de envolvimento coletivo, como uma possibilidade de criação de uma comunidade artístico-pedagógica que pode ser muito potente no combate ao preconceito e à discriminação.

De início, a proposta que nomeamos de "Histórias costuradas" já nos lançou algumas problemáticas: O que podemos fazer, em Artes, tomando o livro e, especialmente, as histórias de cada estudante em sua trajetória escolar, como ponto de partida? Que trabalhos poderiam ser realizados e a partir de quais meios artísticos, suportes e, importante, como compartilhar esse trabalho com outras pessoas da escola e da comunidade?Já de início concordamos que precisaríamos de referências visuais, o que foram fundamentais as pesquisas por trabalhos artísticos, em artes visuais, que foram realizadas em livros da biblioteca da escola, em materiais educativos e catálogos de diferentes edições da Bienal de Artes de São Paulo, em materiais educativos e catálogos de exposições de artes realizadas em território nacional e internacional, além de pesquisas em sites, na internet.

Sobre as questões acima apresentadas, foram realizadas orientações em que os retornos eram sempre oferecidos no sentido de questionar: qual história você tem a nos contar sobre seu contato com artes produzidas por mulheres, especialmente mulheres negras e indígenas? Qual é a sua história na escola, quais podem ser compartilhadas? Como podemos dizer de nossas histórias, sem necessariamente nos expor em particular (um medo de muitas estudantes, conforme mencionado em conversas em sala de aula)? Como criar uma produção artística que potencialize a criação de sentidos e significados individuais e coletivos no contato com o trabalho exposto?

Durante as aulas de artes criamos um espaço para a realização de leituras de imagens que foram escolhidas como referencias visuais para a proposta. Exercícios que, de modo

algum, interrompiam o processo ou conteúdos que vinha trabalhando; pelo contrário, ampliavam os modos de percepção, de leitura, de construção de saberes em artes. Pinturas, grafites, instalações, performances e esculturas de Rosana Paulino, Barbara Chase-Riboud, Maria Auxiliadora, Renata Felinto e Carla Santana foram algumas selecionadas pelo grupo de estudantes. Alguns trabalhos dessas artistas foram projetados na parede da sala de aula, passamos a ver e conhecer mais dos trabalhos de cada uma das artistas escolhidas, assim como o contexto de criação dos trabalhos. Em outro encontro eu apresentei um material com imagens de trabalhos de outras artistas visuais negras como a performance "Bombril", de Priscila Rezende, e "Mãos de ouro", de Sônia Gomes, mas também obras produzidas por mulheres artistas indígenas como Daiara Tukano, Arissana Pataxó e Carmézia Emiliano como modo de ampliar os conhecimentos sobre a produção artística contemporânea, em artes visuais, por mulheres de diversas geografias, culturas e saberes.

Durante os exercícios de leitura das imagens, que muitas vezes é também um primeiro contato que a pessoa tem com o trabalho artístico. Nesses momentos em que estamos em grupo conversando sobre e com a arte ocorre uma "confluência", um "compartilhamento" de ideias, de entendimentos que não são "trocas". Não compartilhamos desejando algo em troca, o que poderíamos oferecer em troca de uma ideia, de um afeto, de uma leitura? Como disse Antônio Bispo dos Santos "Cuidado, não é troca, é compartilhamento. Porque a troca significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto" (2023, p. 36). Afetos não se trocam, se compartilham, ideias não se trocam, se compartilham, leituras não se trocam, se compartilham e desse movimento podem surgir outras e diferentes leituras e compartilhamentos.

É importante destacar que durante aqueles momentos de compartilhamento de leituras, muitas(os) estudantes disseram ser a primeira vez que tinham contato com aquelas imagens e aquelas artistas o que nos levou a conversar sobre, conforme escreve Renata Felinto, as políticas de invisibilização e de "apagamento dos registros históricos, como livros e, consequentemente, do ensino de artes visuais" de artistas visuais negras e negros, além de outras maiorias populacionais tidas como minorias por grupos sociais que se fundamentam desde ideias, discursos e "atitudes coloniais decadentes" (Maldonado-Torres, 2019), que são retroalimentadas pelos sistemas institucionalizados de dominação, como os "valores do patriarcado supremacista branco capitalista imperialista" (Hooks, 2021, p. 31).

Nesse sentido, são urgentes e necessárias propostas em Arte/Educação e História da Arte no Brasil que contornem seu, ainda, aspecto "pálido", como caracteriza Renata Felinto, e que tenha como como objetivo a ideia de incluir:

> (...) artistas visuais negras e negros [mas também artistas visuais indígenas, homossexuais, transsexuais que] tenham suas biografias e criações aproximadas dos movimentos artísticos que já são estudados em artes visuais, quando possível, e quando não o for, que sejam apresentadas e apresentados como produção coe-

> tânea e paralela ao reconhecimento acadêmico e hegemônico, contextualizando sempre as disputas e supressões de narrativas que colocam o eurocentrismo como eixo da história das artes visuais e da humanidade. (Felinto, 2019, p. 236)

A proposta da artista e autora é fundamental nos diversos contextos educativos pois, quando são apresentados os protagonismos e produções de artistas visuais negros e negras, mas também de artistas indígenas, homo e transsexuais, de mulheres em geral, o são por meio de "capítulos específicos em publicações e momentos pontuais em sala de aula para tratar de 'arte negra' ou 'afro-brasileira'", assim como ainda são tratados como "arte indígena", "arte latino-americana", o que oferece nada mais que uma "frágil percepção de que estamos incluindo", no caso da chamada "arte negra" a lei 10.639/03[2] no currículo escolar", assim como estamos incluindo um conjunto de produções artísticas que apresentam as diferentes culturas de quem as produz, quando em verdade, "continuamos a apartar os saberes da visualidade criados por essas e esses artistas daquilo que chamamos de Artes Visuais, com letras maiúsculas" (Felinto, 2019, p. 236).

Refletindo a partir dos argumentos apresentados por Renata Felinto é que realizamos diferentes exercícios de leitura de imagens, buscando sempre respeitar o lugar de fala e a interpretação de cada participante como modo de combate a "cultura do convencimento ainda tão presente em escolas nas quais vicejam a prepotência, o autoritarismo e a hipocrisia" (Barbosa, 2009, p. XXXIII). A cada imagem ou vídeo apresentados, falas de "não sei o que significa" abriam espaços para compartilhamentos de leituras subjetivas, carregadas de significados e sentidos para cada pessoa ali presente, talvez, por isso, cada exercício de leitura não pode ser entendido como "observação" de uma imagem —no caso da proposta, reproduções de imagens e vídeos projetadas na parede—, pois, conforme consideração de Arthur C. Danto, a experiência da "observação é demasiado externa e demasiado visual" (2012, p. 136), naqueles momentos de leitura, olhávamos e líamos as imagens com o corpo inteiro.

Ao apresentar a performance *Bombril*, de Priscila Rezende, percebi que duas estudantes começaram a chorar em sala de aula. Fui até cada uma delas e perguntei por que estavam chorando, elas responderam que a performance era muito forte e que não sabiam explicar com palavras, mas que seus corpos estavam trêmulos. Não fiz mais perguntas, senti que precisava silenciar minhas perguntas, deixar que cada uma delas falasse quando se sentissem à vontade para falar. Precisamos de um tempo para deglutir as imagens, leituras de imagens não são realizadas a partir de um botão que se aperta e iniciamos a leitura e interpretação. Cada pessoa reage de um modo e naquele momento desejei esperar que cada estudante falasse ao seu tempo.

---

2. A Lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Em março de 2008 foi criada a Lei 11.645 que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas).

Na performance, originalmente realizada em 2010, a artista esfrega certa quantidade de panelas metálicas, usualmente de origem doméstica, com seus próprios cabelos. *Bombril*, título da performance é também uma conhecida marca de produto de limpeza, uma esponja de aço e, no contexto brasileiro, faz parte de uma longa lista de alcunhas pejorativas, racistas e preconceituosas utilizadas pela sociedade brasileira como modo de se reportar a uma característica das pessoas negras, o cabelo.

Grada Kilomba, em *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, escreve que historicamente, "o cabelo único das pessoas negras foi desvalorizado como o mais visível estigma da negritude e usado para justificar a subordinação de africanas e africanos". Mais do que "a cor da pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização. (...) o cabelo africano foi [...] classificado como 'cabelo ruim'" (2019, pp. 126-127, grifos da autora). A desvalorização aos cabelos de homens e mulheres negras permanece em nossa sociedade, muitas vezes é cantada e celebrada em versos como "Ô mainha mas eu gosto é de chapinha" [3] ou "Nêga do cabelo duro, que não gosta de pentear" [4] aqui entendidas menos como algo a ser cantando e celebrado e mais como formas de naturalização e propagação do racismo na sociedade.

As mulheres negras foram pressionadas (por uma indústria voraz) a alisar seus cabelos "ruins". Grada Kilomba afirma que o alisamento dos cabelos pelas mulheres negras, por meio de produtos desenvolvidos por indústrias europeias e estadunidenses, pode ser entendido como forma de "controle e apagamento" dos assim chamados "sinais repulsivos da negritude". É nesse contexto que, de acordo com a autora, o cabelo "tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre africanas/os e africanas/os da diáspora" (2019, p. 127). E em nossas escolas, e em nossas salas de aula quantas meninas negras têm o cabelo alisado? Quantas repudiam seus cabelos? Quantas foram vítimas de violências por causa de seus cabelos? Nas chamadas belas artes, quantas mulheres negras foram pintadas respeitando seus cabelos? Quantas das chamadas "obras primas" nos passam ideias de fortalecimento racial nas artes visuais?

Em "Uma africana no Louvre", a historiadora da arte Anne Lafont nos apresenta a pintura de uma jovem negra que:

> (...) está elegantemente sentada numa poltrona estofada em tecido verde, na qual repousa um xale azul. Ela tem uma aparência surpreendentemente doce, contrastando com um pescoço altivo e um corpo vigoroso, de musculatura finamente definida. A jovem usa um brinco de argola na orelha direita, enquanto uma das pontas do turbante branco torcido, enrolado na cabeça, pende do lado esquerdo do rosto. (Lafont, 2022, p. 11)

A descrição acima refere-se a obra *Portrait d`une Femme noire* (Retrato de uma mulher

3 Trecho da música Cabelo de chapinha, de Escandurras, Fagner e Gileno, cantada por Bell Marques.

4 Trecho da música "Fricote" de Luiz Caldas.

negra), pintada em 1800 por Marie-Guillemine Laville-Lerouilx. Quantas mais dessas pinturas, com mulheres negras, posando com "aparência surpreendentemente doce" podemos encontrar nos livros de história da arte? Quantas dessas imagens estão presentes nas aulas de artes? Quantas habitam espaços educativos? Que leituras podem ser realizadas? O que podemos aprender com essa imagem?

Sabemos, com John Berger (2022), que a "relação entre o que vemos e o que sabemos está sempre aberta" e que "olhar é um ato de escolha" (p. 15-16), mas como aprendemos com as imagens? Uma possível resposta para essa pergunta precisa estar fundamentada na ideia de que o que vemos e como interpretamos o que vemos vai depender do lugar e do momento, ou seja, do contexto em que lemos as imagens. Em sala de aula cada leitura é importante, cada estudante realiza a sua leitura possível, contribuindo para outras formas de olhar e interpretar as imagens, pois cada pessoa nos convoca a olhar com ela, desde sua trajetória formativa (em artes, mas não somente), sua história de vida. Isso não quer dizer que devamos concordar com sua leitura como única e a mais correta, mas que cada leitura abre possibilidades para mudar nosso modo de olhar e ver as imagens, outras camadas são abertas, outros modos de olhar e ver se abrem para nós.

Entre as tantas imagens, artistas e movimentos artísticos que conhecemos, estudamos e refletimos através das leituras contextualizadas de imagens e diálogos realizados em sala de aula, escolhemos estudar aprofundadamente outro trabalho artístico, o da artista brasileira Sônia Gomes, pelo conjunto de memórias que se apresentam em seus trabalhos. Dentre o conjunto de obras que foram feitas leituras, escolhemos o trabalho *Mãos de ouro* (2008), em que Sonia Gomes elabora um livro na qual alude a uma enciclopédia de trabalhos artísticos dirigidos às mulheres.

Ao pesquisar sobre os sentidos e significados do título da obra encontramos que *Mãos de ouro*, conforme escreve Alexandre Araújo Bispo, era uma publicação que foi vendida em fascículos semanais entre fins dos anos de 1960 e meados de 1970, no Brasil, pela editora Abril Cultural. Esses fascículos aprofundavam uma tendência, como analisa Bispo, iniciada "ainda na segunda metade do século 19, de publicar manuais de orientação de técnicas artesanais voltadas para a mulher". O "consumo destes manuais implicava letramento feminino, até mesmo para interpretar as imagens apresentadas através de desenhos esquemáticos e fotografias, que então conviviam, como é comum aos manuais, com os textos" (Bispo, 2015).

Na versão de Sônia Gomes, um livro de papel recebe um acumulado de materiais como o grafite, a caneta, a costura, amarrações, tecidos e rendas diversas. Ao mesmo tempo que ela evoca esse manual das chamadas "artes femininas" —bordados, pinturas, caixas decoradas, macramê, tricô e crochê, sabonetes decorativos, porta isso ou aquilo— a artista nos oferece também em forma de arte, "sua versão do projeto civilizatório misto de capitalismo, religião, escola e ideologia de gênero" (Bispo, 2015).

Ao iniciar a parte de produção do nosso trabalho artístico, questionei o grupo de estudantes sobre que tipo de trabalho desejavam fazer. Decidiram por uma instalação artística, um painel com frases destacadas das suas próprias histórias que já haviam escrito em folhas de caderno. Muitas dessas histórias eram episódios de racismo, gordofobia e homofobia que

os estudantes haviam escolhido para compartilhar com o grupo e para fazer parte do trabalho artístico. Essas histórias e episódios escritas eram formas de rever as narrativas de si mesmas(os). Mas nem toda turma participou, alguns estudantes preferiram não compartilhar suas histórias ou episódios vividos na escola. Entendo que ao escrever determinadas histórias ou fragmentos de experiências vividas seja escola, no lar ou em qualquer outro espaço as(os) estavam expondo a si próprias(os) e a situações que lhe marcaram e eu não poderia impor que essas histórias fossem tornadas públicas, mesmo que fosse ao grupo e nem mesmo sabendo que poderiam ser escritas de modo anônimo, pois ainda não se sentiam preparadas(os) para esse movimento. Então decidimos que cada pessoa/estudante poderia contribuir com o trabalho de outros modos, como ajudando a costurar, a ler e participando das rodas de conversa que ocorreram enquanto cada episódio de vida era costurado ao tecido, desse modo fariam também parte daquele trabalho coletivo.

Já que estávamos falando de episódios que ocorreram no ambiente escolar, sugeri que as partes escolhidas para serem compartilhadas fossem escritas não em papel —a ideia inicial era colar essas partes de papel a um tecido—, mas em retalhos, assim como eram as partes de histórias que iriam nos mostrar —retalhos de histórias, em uniformes escolares delas(es)—. Toda turma concordou e na aula seguinte chegaram com camisetas que usaram em diferentes anos na escola, algumas guardadas desde os anos iniciais na escola. Cada camiseta em si tinha suas histórias, achei importante salientar isso ao grupo que passou a contar histórias de quando erma crianças, episódios bem alegres que renderam muitas risadas, mas também episódios de racismo e de homofobia.

Após escreverem nos retalhos de camisetas, uma estudante compartilhou a ideia de os retalhos serem costurados ao lado de trechos que lhes chamaram atenção do livro *Torto Arado*, a ideia foi aprovada pelo grupo no mesmo instante em que foi apresentada. Questionei o grupo sobre a ideia. Qual sentido e significado faria ter trechos do livro na instalação? Uma estudante disse que havia semelhanças entre episódios ocorridos no romance e nas histórias de cada pessoa da sala de aula e que juntas as histórias poderiam ser lidas por todo mundo como histórias de pessoas, histórias vividas. Assim, lado a lado, trechos de narrativas pessoais e trechos da narrativa de Itamar Vieira Junior foram sendo costuradas em um grande tecido de chita, estamparia que nos remetia ao nordeste, cenário do romance.

Durante os momentos de escrita e costura, os trechos de episódios do romance se confundiam com as histórias dos estudantes. Esse trabalho era feito sobre uma colcha de retalhos que carrego comigo quando realizo trabalhos em ambientes fora da sala de aula, algumas vezes também utilizo dentro da escutas que nos inspiravam a falar não somente sobre as histórias de cada um, mas sobre as histórias que estavam sendo tecidas ali, naquele momento, sala, não é uma regra, depende da atividade. Retalhos, chita, linhas, agulhas, livros, música, mãos e gestos criavam imagens de colaboração, de compartilhamento, de vozes e

Quando começamos o processo de produção do trabalho "Histórias costuradas" ocupamos diferentes espaços da escola. Utilizando a colcha de retalhos, sentávamos e ali cada estudante compartilhava o que decidira escrever e partilhar no trabalho. Cada partilha amplia-

va os diálogos. Esses momentos são compreendidos hoje, por mim, como momentos coletivos de colaboração, essenciais para nos movermos para além dos formatos unidimensionais de pensamentos, de estar no espaço da escola, e, como disse bell hooks "de existência e de vida" (2020), pois ao mesmo tempo em que se escrevia, costurava, colava, ajudávamos uns aos outros ampliando as compreensões sobre a dinâmica do trabalho coletivo.

Não há um único mapa para dizer como chegamos até a instalação artística "Histórias costuradas", houve sim um esforço coletivo por desafiar e acolher um ao outro, as histórias narradas, os dilemas e, muitas vezes, as lágrimas que caiam em meio as lembranças rememoradas. "Histórias costuradas" é uma expressão de resistência, diz de situações de discriminação, de preconceito que cada participante (inclusive eu mesmo) passou em sua trajetória na escola.

Com a proposta e, especialmente, com os momentos de conversas em grupo buscávamos romper com a noção de que a experiência em construir saberes é individual e particular, ao priorizar e nutrir o diálogo nos "envolvemos mutuamente em uma parceria de aprendizagem" e, nesse sentido, a conversação se convertia em ferramenta de ensino "democrática" (hooks, 2020, p. 81). A "conversa genuína"", disse bell hooks, é compartilhamento de poder e conhecimento; é uma iniciativa de cooperação (2020, p. 83), pois, sempre nos confrontam com diferentes formas de enxergar e de saber" (p. 85). Ao escrever este trabalho estou consciente dos diferentes atravessamentos que sofri e ainda sofro pelas tantas conversas com estudantes, professoras(es), amigas(os), familiares que vão me ajudando a escrever cada palavra, cada parágrafo aqui apresentado. Nunca estamos/escrevemos/criamos sozinhas(os), é um equívoco pensar assim.

Ao final da produção artística, a gestora da escola nos convidou a exibir o trabalho "Histórias costuradas" na entrada da instituição de onde mães, pais, responsáveis poderiam ver o trabalho. Infelizmente não tenho mais as fotografias do trabalho exposto, mas guardo os aprendizados que construí ao longo desse processo, assim como as muitas conversas impulsionadas pelo trabalho com estudantes, professoras(es), familiares. Também não tenho uma conclusão sobre a experiência, tenho algumas percepções, principalmente aquelas que me habitam tempos depois de ter participado, e não somente orientado, da proposta.

Aprendemos que atuar como arte/educador e arte/educadora, entre tantas outras atividades, é preparar aulas, geralmente a partir de conteúdos fechados e já prescritos e sumarizados em livros didáticos, levamos imagens que nós escolhemos para serem lidas em sala de aula, mas essas imagens escolhidas dizem mais de nós mesmos(as) do que de nossas(os) estudantes, do que elas(es) desejam falar, de como percebem sua vida, o mundo em que vivem. As imagens são utilizadas para falar de algo que nós escolhemos como importante para a aula de artes visuais. Não estou defendendo a ideia de que não devemos trabalhar com imagens e muito menos que elas não estejam presentes em sala de aula, muito pelo contrário, sou totalmente a favor de aulas de artes visuais com imagens, mas que em nossas escolhas por imagens, quando feitas por nós somente, possamos levar em consideração o que dizem as/os estudantes e assim abrir espaços para conversas. Também defendo a ideia de que como arte/educadoras(es) somos curadoras(es) e esse processo, complexo, de esco-

lha de imagens que serão trabalhadas em sala de aula exige muito de nós, não é fácil, mas e se escolhêssemos juntos, em sala de aula? E se, uma aula fosse para conhecer, escolher e estudar sobre imagens que escolhemos juntos, que conversas renderiam desse exercício? Que lugares poderíamos habitar desde esse exercício? Que fronteiras poderíamos cruzar ou mesmo habitar? A que outras geografias, culturas, conhecimentos e ideias seriamos levadas(os)? São possibilidades para outros modos de ensinar e aprender artes visuais, sem excluir e/ou invisibilizar, ainda que estas não sejam nossas intenções, mas ao escolher sempre deixamos alguém/algo de fora.

Em *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, bell hooks disse que:

> Minha esperança emerge daqueles lugares de luta nos quais testemunho indivíduos transformando positivamente sua vida e o mundo ao seu redor. Educar é sempre uma vocação arraigada na esperança. Como professoras e professores, acreditamos que aprender é possível, que nada pode impedir uma mente aberta de buscar conhecimento e de encontrar um modo de saber. (2021, p. 26)

Penso que, como arte/educador, trabalhando com estudantes de diferentes idades e com diferentes formas de pensar tenho como compromisso criar espaços de conversas impulsionadas nos momentos de leituras de imagens e vídeos ou quando escutamos músicas escolhidas por estudantes e por mim, ou quando estamos em uma exibição filmes, nos momentos de criação seja em aulas pintura, que envolvam a produção de desenhos, seja em compartilhar histórias, estou não somente ensinando, mas aprendendo a apontar e a elaborar outros modos de ver, ser e estar no mundo.

Aprendemos juntos com a proposta "Histórias costuradas" que cada pessoa participante tem uma história ou conhece ou ainda, presenciou um episódio na escola que depois foram partilhados durante o processo de realização da proposta. O que podemos fazer com as histórias que vivemos, sabemos, presenciamos? Contamos. Contamos como forma de revelar nossas trajetórias e as marcas que as histórias nos deixam, contamos como modo de mostrar as "presenças" do passado em nossa atualidade e o fizemos de modo coletivo, eis um desejo meu: transformar a sala de aula em um espaço de confiança, de amizade, de amor em que poderíamos contar nossos "segredos", tornar a sala de aula um espaço comunitário no sentido de juntar, aproximar.

Um dos perigos, afirma bell hooks, que encaramos em nossos sistemas educacionais é a perda do sentimento de comunidade, "não apenas a perda de proximidade com as pessoas com quem trabalhamos e com nossos alunos e alunas, mas também a perda de um sentimento de conexão e proximidade com o mundo além da academia" (2021, p. 26) e da escola. Sigamos, juntas(os) em comunidade, fazendo de cada projeto colaborativo e, importante, coletivo tentativas por um mundo comum (Carcés, 2020), partilhando comuns como "princípio que organiza a existência dos seres humanos na Terra há milhares de anos" (Federici, 2022, p.152) como modo de [re]encantamento do mundo (Federici, 2022).

Hoje e para o futuro da Arte/Educação, os "novos comuns precisarão ser um produto de nossa luta", comuns de liberdade, de afetos e de mais igualdade e justiça. Na elaboração coletiva desse processo será preciso olhar para as nossas práticas, ações e lutas além de "observar épocas passadas" como modo relevante de "refutar a suposição de que a sociedade dos comuns que propomos seja uma utopia", Silvia Federici (2022, pp. 153-154).

Referências bibliográficas

Barbosa, Ana Mae (2009). *A imagem no ensino da arte. Anos 1980 e novos tempos* (7ª ed.). São Paulo: Perspectiva.

Berger, John (2022). *Modos de ver* (Trad. Hugo Mader). São Paulo: Fósforo.

Bispo, Alexandre Araújo (julho 2015). Mãos de ouro: a tecelagem da memória na obra de Sônia Gomes. *Revista O Menelik 2º Ato*. http://www.omenelick2ato.com/artes-plasticas/213

Cavallero, Eliane (2023). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (6ª ed., 10ª reimpr). São Paulo: Contexto.

Danto, Arthur C. (2012). Porque a arte precisa de explicação? Heigel, Bierdermeier e a vanguarda intratável. En Thais Flores Nogueira Diniz (org.). *Intermidialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea* (pp. 139-148). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Federici, Silvia (2022). *Reencantando o mundo: feminismo e a política dos comuns* (Trad. Coletivo SYCORAX: Solo Comum). São Paulo: Elefante.

Felinto dos Santos, Renata Aparecida (maio/agosto 2019). A pálida História das Artes Visuais no Brasil: onde estamos negras e negros? *Revista GEARTE*, 6(2), 341-368. http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.94288

Garcés, Marina (2020). *Un mundo común*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Marea.

hooks, bell (2020). *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (Trad. Bhuvi Libanio). São Paulo: Elefante.

hooks, bell (2021). *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* (Trad. Kenia Cardoso). São Paulo: Elefante.

hooks, bell (2019). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (Trad. Marcelo Brandão Cipolla). (2ª ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Kilomba, Grada (2019). *Memórias da plantação. Episódios de racismo cotidiano* (Trad. Jess Oliveira). Rio de Janeiro: Cobogó.

Lafont, Anne (2022). *Uma africana no Louvre* (Trad. Ligia Fonseca Ferreira). Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.

Maldonado-Torres, Nelson (2019). Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. En Nelson Maldonado-Torres, Joaze Bernardino-Costa y Ramón Grosfoguel (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. São Paulo: Autêntica.

Resende, Joelma de A. S.; De Oliveira, Maria Helena y Costa, Margareth Torres de A. (2021). A resistência da mulher negra em Torto Arado de Itamar Vieira JR. *Revista de Literatura, História e Memória*, 17(30), 24-36. https://e-revista.unioeste.br/index.php/rlhm/article/view/27995

Santos, Antônio Bispo dos (2023). *A terra dá, a terra quer* São Paulo: Editora PISEAGRAMA.

Anexo

Registro do projeto "Histórias costuradas".
Fotografía: Sidiney Peterson.
Fonte: Arquivo do autor.

La clase imaginada. Variaciones visuales para planificar la enseñanza

Gabriela Augustowsky
Universidad Nacional de las Artes (Argentina)

El viento se levantó en la noche y lejos llevó nuestros planes
Proverbio chino

La planificación de la enseñanza constituye un contenido ineludible en el campo de la didáctica y la formación de futuros docentes. Es un tema de preocupación para maestras y maestros cuando inician su trabajo en las escuelas y es, además, una exigencia de directivos, coordinadores, supervisores en diferentes instancias. Planificar es una de las tareas y habilidades que integran el conocimiento y la actuación docente.

Desde sus orígenes –marcados por la racionalidad técnica de principios del siglo XX– hasta nuestros días, la planificación ha sido objeto de numerosas revisiones. En la actualidad, las didácticas críticas señalan las limitaciones de los modelos tecnicistas y postulan redefiniciones conceptuales superadoras que enfatizan sus componentes procesuales, flexibilizan sus formulaciones y ponderan sus aspectos constructivos y reflexivos.

Pero, en la práctica, la cuestión no resulta sencilla. Aun coincidiendo con las miradas críticas, las prescripciones curriculares, las pautas de regulación sobre el trabajo docente, las dinámicas y los modos de comunicación institucionales propician la prevalencia de los formatos estandarizados y los usos burocráticos de la planificación de la enseñanza. De esta manera, la planificación como producto/documento administrativo queda escindida de la planificación como acción proyectual e imaginativa, es decir, como instancia creativa.

Esta dualidad o divergencia resulta especialmente evidente en el caso de las planificaciones de clases de Artes Plásticas o Visuales o aquellas enseñanzas en las que intervienen centralmente las imágenes. Los saberes, procesos, condiciones, prácticas, ensayos e indagaciones implicados en la invención y preparación de una clase de Artes Visuales están escasamente considerados en las categorías y los componentes de una planificación estándar.

Para armar nuestras clases, las y los docentes de este campo (seguramente muchos otros también) miramos obras y películas; hacemos notas, guiones, videos, dibujos, croquis, hojas de ruta, esquemas acerca de los usos del espacio del aula, álbumes con fotos o secuencias de imágenes que se exhibirán durante la clase; a veces, también ensayamos técnicas y probamos materiales. Así, esa instancia, que Edith Litwin (2008) denomina la "clase anticipada", es también un espacio de creación y experimentación visual. Estas producciones proyectuales asumen el estatus de anotaciones informales, borradores o ayudas totalmente al margen de lo que se considera "la planificación". Pero, si las analizamos detenidamente, encontramos que muchas de estas notas visuales y curatoriales son verdaderas usinas de pensamiento didáctico, de reflexión sobre la enseñanza y la clase; no se trata de traducciones gráficas o visuales de la planificación, son la planificación misma.

Entonces, vale preguntar: ¿qué significa planificar? ¿Pueden las imágenes y las prácticas artísticas ofrecer una ocasión para el pensamiento didáctico? Y en el marco de la formación docente, ¿cómo enseñar a planificar? ¿De qué manera convertir la planificación en un espacio de creación? ¿Cómo ayudamos a imaginar una clase en la que las y los estudiantes serán maestras y maestros? ¿Cómo los convocamos a experimentar y transitar lugares aún no explorados? ¿Es posible desmontar la repetición, la reproducción, en ese tramo liminal que es la clase que aún no existe?

A continuación, se presentan algunas indagaciones, experiencias y exploraciones acerca del sentido y la práctica de planificar la enseñanza de las Artes Visuales.

De los orígenes tecnicistas a la construcción metodológica

La preocupación por la programación o planificación de la enseñanza surgió vinculada al movimiento científico de la educación y a la didáctica tecnicista hacia principios del siglo XX con los postulados pioneros de Franklin Bobbit (1918), la obra de Ralph Tyler (1949) y, posteriormente, con numerosos trabajos en la década de 1970, como los de Benjamin Bloom (1971) e Hilda Taba (1974). Bajo este modelo de racionalidad técnica, el interés por planificar se centró en el análisis de las tareas a desempeñar, la determinación de habilidades, los conocimientos, las actitudes y los hábitos necesarios para desenvolverse en la vida adulta. Del análisis minucioso de las tareas –realizado por expertos– se explicitaban objetivos de aprendizaje expresados en términos de conductas observables, lo que finalmente daba lugar a las actividades que los/as estudiantes realizarían en la escuela para cumplir los objetivos previamente determinados. Se formulaban también los mecanismos para su evaluación. Así, se estableció un modelo de planificación altamente prescriptivo con pretensiones de universalidad, que se presentaba como una matriz única para diferentes contextos, niveles y situaciones educativas (Augustowsky y Vezub, 2000).

Hacia finales de la década de 1970 y 1980, la planificación por objetivos con su "modelo producto" fue fuertemente criticada y se postuló un nuevo "modelo procesual". La planificación fue considerada un proceso de reflexión, toma de decisiones, análisis de problemas y

búsqueda de soluciones por parte del profesor. Esto se vinculó con las nuevas concepciones del rol docente como investigador (Stenhouse, 1984) y la noción de profesional reflexivo de Donald Schön (1992).

Esta perspectiva, desplazó el énfasis en la planeación de la clase anticipadamente por la reflexión a posteriori de la misma y numerosos estudios centraron el debate en torno al impacto que producía pensar la clase una vez acontecida para favorecer el mejoramiento de las siguientes. En estos trabajos, se analizan las estrategias de pensamiento y los procesos metacognitivos; se reconoce una preocupación común por el establecimiento de pautas, componentes y secuencias para que el docente pueda emprender la tarea de planificar (Litwin, 2008).

En la actualidad, las indagaciones abordan la planificación en el marco de una epistemología de la práctica; contra los posicionamientos instrumentales, la planificación se asume como orientadora de la acción didáctica. La noción de "construcción metodológica" (Edelstein, 2011) otorga centralidad a las y los docentes como productores de su propia práctica. Por otra parte, el contexto de pandemia –con la masificación del uso de entornos digitales para la enseñanza– introdujo, en los debates sobre la planificación, las lógicas tecnológicas y sus derivas didácticas.

La planificación docente es heredera de disputas y tradiciones; sus sentidos son polisémicos. Es a la vez norma y posibilidad. Si le preguntamos a una maestra "¿cómo planificás?", frecuentemente la respuesta incluye una repregunta: "¿Te referís a lo que presento o a lo que hago para mí?". Así, en el día a día escolar, parecieran convivir (de modo más o menos consciente, legitimado o armónico) prácticas burocráticas y administrativas, con acciones procesuales, reflexivas e imaginativas, y registros personales que facilitan y nutren la enseñanza.

Enseñar a planificar en y con las Artes Visuales

En el marco de la formación docente y asumiendo un enfoque crítico, la planificación (en tanto documento requerido institucionalmente) con sus componentes habituales: objetivos, contenidos, actividades, recursos, es un tema complejo de enseñar. Las lógicas implicadas en los formatos usuales resultan incongruentes y las/os estudiantes no logran apropiarse genuinamente de este dispositivo y sus códigos de enunciación.

Tratando de encontrar un modo de abordar esta cuestión, en 2017, planteé a un grupo de estudiantes de Didáctica de las Artes Visuales[1] que planificaran una propuesta con un abordaje triangular; ya habíamos realizado varias experiencias y leído textos de Ana Mae Barbosa (Barbosa y Pereira da Cunha, 2010[2]). Los invité a elegir una o un artista contemporáneo que les gustara y acordamos que emplearían para su presentación los soportes y téc-

1 Asignatura que trata la enseñanza de las Artes Visuales en el Nivel Secundario. Profesorado de la Escuela Superior de Educación Artística Manuel Belgrano. CABA.

2 Un extracto de este trabajo fue traducido recientemente al español en Barbosa (2022).

nicas que utilizan en sus propias prácticas artísticas. Así, las/os estudiantes trajeron a clase: planificación fanzine, planificación comic, planificación bordada, planificaciones pintadas, dibujadas, caladas.

Figuras 1 y 2. Planificación bordada "Cuerpos que se entrelazan". La obra de Eliza Bennet y materiales para las actividades propuestas

Fuente: Estudiante: Julieta P., ESEA M. Belgrano, 2017. Foto G.A.

Figura 3. Detalle de Planificación comic. La obra de Alex Ross y las artes secuenciales.

Fuente: Estudiante: Alejandro Schiariti, ESEA Manuel Belgrano, 2017.

Según las/os estudiantes, esta tarea les posibilitó disfrutar de planificar, imaginarse mejor cómo podrían ser las actividades, tener a mano la información sobre los artistas, elegir imágenes y guardarlas, buscar insumos.

Además de lo interesantes que resultaron materialmente, estas planificaciones visuales facilitaron la puesta en común de propuestas y dieron a conocer obras, artistas y temáticas poco exploradas por todo el grupo. Durante el proceso de elaboración, las/os estudiantes tomaron decisiones que podían explicitar y fundamentar; estas también propiciaron un fecundo debate didáctico. Así, por ejemplo, discutieron la pertinencia de mostrar a adolescentes una artista que interviene sobre su propio cuerpo con agujas, la noción de secuencialidad en las artes gráficas y en las clases, la validez de llevar a clase lo que al docente le interesa, las diferencias y desigualdades de género en las prácticas artísticas, entre muchos otros.

Estas variaciones visuales habilitaron y crearon pensamiento didáctico sobre las artes y con las artes. Planificar bordando, dibujando y/o pintando ayudó a estas/os jóvenes a imaginar que habrá un aula con chicos y chicas y que ellas, ellos serán sus docentes.

Pero ... ¿esto es una planificación? Los programas gráficos de Martín Malharro

Son numerosos los campos disciplinares que producen conocimiento con imágenes; las disciplinas proyectuales cuentan con una larga trayectoria en el uso de representaciones visuales para proyectar. Por ejemplo, en el caso de la arquitectura, el dibujo, desde sus primeras formulaciones teóricas en el Renacimiento, además de ser un instrumento de producción, era entendido como un auténtico medio de inducción y generación de concepciones arquitectónicas en el sentido más amplio del término (Saiz, 2005).

Entre las exploraciones más recientes, cabe destacar la plataforma de investigación *Speculative Poetics* (Avanessian y Töpfer, 2018) que indaga, desde la filosofía especulativa contemporánea, cómo funciona y cómo ocurre el pensamiento dentro de los dibujos y las ilustraciones.

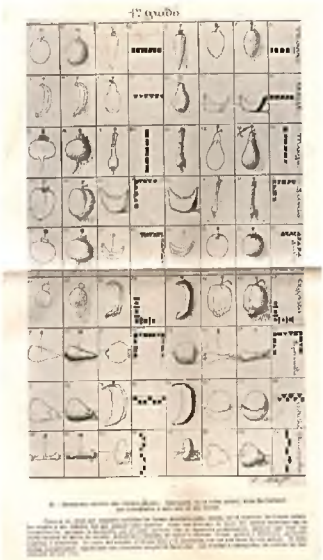
Para la educación y la formación docente, las imágenes han sido consideradas históricamente como ideas de segundo orden, que privilegian el mundo del habla y del texto como la forma más alta de práctica intelectual (Prosser, 1998). La pedagogía y la investigación pedagógica, en su versión dominante, han permanecido "encerradas en ese momento epistemológico, que ha desmaterializado el mundo" (Bárcena, 2012). Pero, ¿qué sucede cuando el contenido de enseñanza es el dibujo?

Martín Malharro (Buenos Aires, 1865-1911) fue un pintor, ilustrador, crítico, que se desempeñó como profesor y estuvo al frente de la Inspección de Dibujo del CNE entre 1904 y 1909. En el marco de las disputas en torno a los métodos de enseñanza a inicios del s. XX, Malharro emprendió una reforma que propugna la observación y copia natural que ubica al niño en contacto con la vida y el mundo (Welti, 2019). Para difundir e instalar su método, organizó conferencias y cursos para maestras/os normales y para profesores/as de dibujo. Hacia 1905 comenzó a implementarse su programa de enseñanza del dibujo del natural,

publicado originalmente en 1907, en el *Monitor de la Educación Común*, y transcripto, en 1911, en su libro *El dibujo en la escuela Primaria. Pedagogía. Metodología*.

El programa describe los contenidos para cada uno de los grados y luego incluye un programa gráfico que representa detalladamente las actividades que debe llevar a cabo la maestra en cada "lección" a lo largo de un año escolar. Por ejemplo, en 1er. grado, la observación de todo el esquema (con 72 casilleros, uno por lección) permite reconocer a simple vista la alternancia rítmica entre el dibujo de frutas y verduras y las guardas geométricas; se puede ver además el uso de las sombras realizadas con lápiz negro.

Figura 4. *Programa Gráfico del Primer Grado.*
Representa en su orden natural todas las lecciones que corresponden a cada mes del año escolar.



"Como se ve, están por completa excluidas las formas manufacturadas, siendo por el contrario, las formas naturales simples y sin detalles que usamos como modelos. Cada tres lecciones de copia del natural interviene una ornamentación por el punto, ejercicio que se desarrolla gradualmente, ejercicio que tiene por objeto incluir el hábito de calcular las distancias y tamaños, de repetir o alterar las formas, iguales o diferentes guardando simetrías o asimetrías. La copia del natural, el dibujo libre y la decoración, son las tres fases de este método, Se desarrollan conjuntamente significando una educación integral de facultades. Los resultados conseguidos los revelan las ilustraciones de este libro".

Fuente: Malharro (1911).

El texto que acompaña el gráfico explicita los objetivos y fundamentos del método; además remite a los dibujos realizados por niños (incluidos en el libro) como evidencias de sus resultados. En un contexto pedagógico de renovación metodológica, el programa gráfico condensa contenido y actividad, prescribe, modeliza, capacita y entusiasma.

Los programas gráficos de Martín Malharro constituyen un antecedente valioso para indagar el uso del dibujo en la programación de la enseñanza y la formación docente. El desafío hoy, a más de 100 años del aporte de este maestro, no es construir una relación representacional/prescriptiva de la planificación, sino asumir las producciones visuales como arena de pensamiento y creación didáctica.

El contenido de la forma visual/ didáctica: libros álbum, cajas, proyecciones

En la formación inicial de futuros docentes, frecuentemente, ciertos formatos por objetivos y la noción de secuencia didáctica inducen a pensar las clases como un camino único, con un desarrollo lineal y progresivo donde la planificación sería una hoja de ruta en la que cualquier desvío implicaría un error o un fracaso.

Sin embargo, planificar es una anticipación flexible en la que los ajustes, las modificaciones y las variaciones durante su desarrollo son parte constitutiva de una enseñanza situada. No es una tarea "preventiva" para evitar desastres, sino una creación maleable que se enriquece y muta al ponerla en acción, en el encuentro con los niños y las niñas y con todo aquello que sucede cuando estamos atentos, en esa forma que Fernando Bárcena (2012) denomina "pedagogía de la presencia". Una buena planificación es aquella que "sabe" y asume, como todo plan, que puede cambiar, que va a cambiar. Es una producción que, paradójicamente, sienta bases sólidas para "la clase improvisada" (Litwin, 2008), es decir, todas las decisiones que toma un docente mientras una clase transcurre; en términos musicales, es el ensayo previo y el profundo conocimiento del instrumento que permite ir a una *jam session*, para tocar una partitura no escrita.

La planificación es parte de un flujo, de un proceso, que atraviesa tres tiempos o instancias del pensamiento sobre la clase: la clase anticipada (antes), la clase en su trascurrir (durante), la clase ya acaecida (después).

Asumiendo que ningún formato de anticipación es neutral, que todos conllevan y, a su vez, configuran modos de concebir la enseñanza, en el marco de la Cátedra de Didáctica de las Artes Visuales (FD - UNA)[3], exploramos e indagamos sistemáticamente otras estructuras y soportes materiales. Así, propusimos a nuestras/os estudiantes que realicen planificacio-

3 Cátedra conformada por Gabriela Augustowsky, Mariana Luterstein, Paula Waimberg.
La asignatura forma parte del 2do año de la Carrera del Profesorado y aborda la enseñanza de las Artes Visuales en el Nivel Inicial y Primario. Durante 2022 y 2023 abordamos como eje transversal artistas y proyectos que tratan en sus obras los problemas ambientales y la severa crisis climática global, en particular, en América del Sur: Mónica Girón, Romina Orazi, Regina Silveira, Paula Senderowicz, Pablo La Padula; Delcy Morelos, entre otros.

nes tridimensionales para diseñar y corporizar secuencias de enseñanza no lineales y que tuvieran en cuenta (junto con las tareas docentes) también a los niños y las niñas partícipes de sus propuestas.

Para esto, llevamos al curso y analizamos con las/os estudiantes libros álbum para las infancias que proponen narrativas no lineales con soportes bifaz, plegados, cajas, transparencias que se superponen. Por ejemplo, *Tener un patito es útil* de la ilustradora argentina I-Sol[4] es un libro acordeón, impreso en sus dos caras; en una se cuenta la historia de un niño que encuentra un patito, en la otra cara es el patito el que cuenta que un niño lo encontró. Con esta referencia, invitamos a los/as estudiantes a planificar desde el punto de vista de la maestra y, del otro lado, incluir el punto de vista de chicos y chicas.

Las cajas con tarjetas de actividades, que pueden ordenarse de diferentes maneras, propician un diseño didáctico modular.

Figuras 5 y 6. Planificación Modular en Caja

Fuente: Estudiantes: M. Florencia Caputo y Pedro Leszczynski Cátedra D.A.V. UNA 2022. Foto C.A.

Las transparencias y superposiciones facilitan componer secuencias y variaciones.

4 Marisol Misenta, conocida como Isol, (Buenos Aires, 1972) es una reconocida dibujante y autora de libros ilustrados. Tener un patito es útil (Fondo Cultura Económica, 2007) Disponible en: https://conectate.educacionluc.gov.ar/wp-content/uploads/2020/03/patito.pdf

Figuras 7 y 8. Planificación proyectada

Fuente: Estudiantes: Romina Grande, Cecilia Bazán y Denise Ileana Quirico. Cátedra D.A.V. UNA, 2022. Foto G.A.

Ensayar, investigar, explorar. Con amigos, amigas y colegas contra la reproducción

Happy-Go-Lucky (en español *Happy: Un cuento sobre la felicidad o La felicidad trae suerte*) es una película británica realizada en 2008, protagonizada por Sally Hawkins, adaptada y dirigida por Mike Leigh. El filme se centra en la historia de Poppy, una maestra de 1er grado de educación primaria muy alegre y optimista (por momentos demasiado), y sus relaciones personales con la gente que la rodea. La trama presenta numerosas y muy diferentes escenas de enseñanza; las principales la muestran en un coche tomando clases de manejo con un instructor misógino, racista, conspiranoico; también la vemos en clases de flamenco y el ambiente emocional de ese ámbito. En otro hilo fundamental, a lo largo de todo el filme, la vemos en el día a día de su trabajo con sus pequeños alumnos y alumnas.

Hay una escena en la que Poppy está en el living de su casa con Zoe (su amiga también maestra) fabricando máscaras de pájaros con papel. Se disfrazan de aves, juegan, pian y vuelan de aquí para allá entre los sillones. Toda la situación irradia un disfrute absoluto. Mientras van probando cómo fabricar y usar las máscaras, conversan acerca de lo que harán con los chicos en clase e intercalan en su charla otros temas personales. Es un momento relajado de ensayo material, despliegue físico; prueba, ajuste y anticipación. Más adelante, en una escena realmente preciosa, vemos la actividad con todos los chicos pájaros en su aula. En la narrativa del filme, estos dos tiempos están hilvanados: uno no es posible sin el otro. La prueba, el ensayo en casa, brilla y cobra sentido al ver a Poppy en la escuela.

Imaginar un proyecto de enseñanza artística implica investigar, estudiar, probar materiales y técnicas, experimentar. Para crear y no reproducir fórmulas metodológicas (que suponemos son garantía de éxito o brindan seguridad) es necesario transitar experiencias

diferentes a las que yo transité como alumno, alumna en mi propia biografía escolar. Necesito probar, tengo que "verme" haciendo algo que quizás nunca hice. Así, resulta imprescindible: hacer preguntas, reconocer inquietudes y deseos, ir a museos, revisar catálogos, mirar obras, ver videos, pensar el uso del espacio, decidir los usos del tiempo. Las exploraciones e intercambios con compañeros o las consultas con colegas son siempre enriquecedores, en muchos casos imprescindibles. Estas tareas, por lo general, no se registran y se diluyen en el cúmulo de acciones propias del oficio; pero, todo esto también es parte de la planificación (Augustowsky, 2022).

Desde esta premisa, en 2023, convocamos a nuestros estudiantes a exhibir todos los procesos que llevaron a cabo para diseñar sus planificaciones destinadas al Nivel Inicial y Primario. Las propuestas, centradas en artistas y prácticas contemporáneas vinculadas con la crisis climática y las problemáticas ambientales en Sudamérica, involucraron un verdadero laboratorio de indagación científica, artística y didáctica. Los/as estudiantes realizaron y exhibieron pruebas con tintes y aromas: ensayos con semillas; visitas a reservas ecológicas, jardines botánicos, museos; intercambios en las redes sociales con artistas; entre muchas otras. La planificación mostró un trabajo grupal que se desplegó simbólica y físicamente en la comunidad.

La comunicación en clase de estos procesos se plasmó en planificaciones instaladas y performáticas.

Figura 9. Planificación libro desplegable y ensayos botánicas con bombas de semillas (a partir de la obra de Romina Orazi)

Fuente: Estudiantes: Paola Carroza, Viviana Ponce y Laura Schweitzer. Cátedra D.A.V. UNA, 2023. Foto G.A.

Figuras 10 y 11. Exploraciones sensoriales para abordar en Primaria el universo de Delcy Morelos.

Fuente: Estudiantes: David Napoli, Inti R. Moreyra y Camila Ureña. Cátedra D.A.V. UNA. 2023. Foto de los autores.

Figura 12. Planificación instalada para prever las posibilidades del espacio escolar

Fuente: Estudiantes: Francisca Cólica, Melina Herrero, Giuliana Palkovic y Abril García. Cátedra D.A.V. UNA 2023. Foto G.A.

A modo de conclusión

Frente a los enfoques tecnicistas-burocráticos, "la clase imaginada" se postula como una instancia crucial para la reflexión, el debate, la experimentación visual, la investigación, el ensayo material y el diseño creativo. En el marco de la formación docente en Artes Visuales, se proponen modos, dispositivos, formatos e instrumentos alternativos que incorporan el universo de las imágenes y las prácticas artísticas para la planificación de la enseñanza.

"¿Se puede entregar en la escuela una planificación dibujada?" "¿Esto se puede presentar como planificación?" Estas inquietudes de las/os futuros docentes traen la cuestión de la circulación y recepción en contextos institucionales. Es preciso continuar investigando: la articulación entre las variaciones visuales y la escritura de planificaciones formales estandarizadas; los formatos híbridos que combinan diferentes tipos de representaciones (textuales, gráficas, textiles y objetuales) como rasgo singular de la anticipación en las asignaturas de Artes Visuales.

Quizás muchos/as directivos/as y funcionarios/as estarían encantados/as de recibir una planificación desplegable repleta de imágenes, una caja, un bordado, un tejido o un video. Quizás se trate de comenzar a mirar e imaginar.

Referencias bibliográficas

Augustowsky, Gabriela y Vezub, Lea (2000). La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de la transformación curricular. *Revista IICE, VIII* (16), 40-49.

Augustowsky, Gabriela (2022). Pensar la imagen, pensar la enseñanza. En Julia Bernik et al. (comp.). *Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico.* Santa Fe: Ediciones UNL.

Avansessian, Armen y Töpfer, Andreas (2018). *Dibujo especulativo 2011-2014.* España: Paradiso.

Barbosa, Ana Mae y Pereira da Cunha, Fernanda (2010). *Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visual.* San Pablo: Cortez Editora.

Barbosa, Ana Mae (2022). *Arte/ Educación. Textos seleccionados.* Buenos Aires: Clacso-UNA.

Bárcena Orbe, Fernando (2012) Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación, 24*(2), 25-57.

Bloom, Benjamin et al. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II.* Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica: Agencia para el Desarrollo Internacional (A.I.D).

Bobbit, Franklin (1918). *The curriculum.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.

Isol (2007). *Tener un patito es útil.* México: Fondo de Cultura Económica.

Leigh, Mike (Director). (2008). *Happy-Go-Lucky* [Happy: Un cuento sobre la felicidad] [Película]. Simon Channing-Williams. Reino Unido.

Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.

Malharro, Martín (1911). *El dibujo en la escuela Primaria. Pedagogía. Metodología.* Buenos Aires: Cabaut.

Prosser, Jon (ed.) (1998). *Image-based research: A Sourcebook for Qualitative Researcher.* Bristol: Falmer Press.

Saiz Avia, Jorge (2005). *El dibujo de arquitectura: teoría e historia de un lenguaje gráfico.* Barcelona: Reverté.

Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Stenhouse, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Morata.

Taba, Hilda (1974). *Elaboración del currículo.* Buenos Aires: Troquel.

Tyler, Ralph W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Boston y Chicago: The University of Chicago Press.

Welti, Elisa (2019). La primera renovación metodológica en la enseñanza escolar del dibujo. Argentina, 1904 – 1909". En Sidiney Ferreira De Lima y Gabriela Augustowsky (coord.). *Instantes-já da formação docente em Artes* (pp. 26-42). São Paulo: Terracota.

ARTE / EDUCACIÓN.
EL ABORDAJE TRIANGULAR

Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil

Ana Mae Barbosa
Universidade de São Paulo
Universidade Anhembi Morumbi
(Brasil)

No Brasil a Abordagem Triangular[1] no ensino da Arte iniciou a prática da leitura de imagem, da obra ou do campo de sentido da Arte, na educação escolar, da Educação Infantil à formação de professores de Arte na Universidade. A Abordagem Triangular propõe a articulação dos processos perceptivos, cognitivos, analíticos e criadores em torno das ações de:

1. Fazer Arte.
2. Ver e Ler a imagem, a obra ou o campo de sentido da Arte (Barbosa, 2019).
3. Contextualizar–o que é expressado e as imagens e os objetos que são lidos em termos históricos, sociais, vivenciais, subjetivos, etc.

O objetivo é desenvolver a percepção e a imaginação para capturar a realidade circundante (pela imaginação descobrimos o que não existe na realidade).

Desenvolver a capacidade crítica para analisar, imagens, objetos e a realidade percebida.

Estimular a capacidade criadora não só para materializar o imaginado, mas também para responder adequadamente à realidade percebida e analisada modificando-a ou transformando-a.

A vantagem desta Abordagem é que não é composta por disciplinas, mas por processos mentais como tradução de imagem mental em imagem materializada, processos de descrição, análise e interpretação e processos de identificação e comparação cultural entre tempos, espaços e modos de vida diferentes.

A leitura tem sido enfatizada na educação contemporânea por todas as correntes pedagógicas e muito especialmente pela Pedagogia Crítica e pela Pedagogia Cultural. Falamos da leitura de palavras, textos, livros e também da leitura de gestos, ações, necessidades, dese-

1 Pesquisa iniciada em 1980. Semana de Arte e Ensino USP. First publication, 1991.

jos, expectativas, imagens e objetos.

A leitura como identificação cultural, como necessidade de reconhecimento de si próprio e de construção da realidade na qual estamos inseridos é o centro da educação que se pretende desenvolver não só através das palavras, mas também através da imagem.

Se pretendemos educar para uma leitura do mundo, como dizia Paulo Freire, será preciso considerar de igual importância a Leitura Verbal e a Leitura de Imagens, prática que desenvolveu para seu Sistema de Educação de Adultos. Desde sua primeira experiência exitosa ao alfabetizar 300 trabalhadores rurais de Angicos, uma pequena cidade do Estado do Ceará em 40 horas ele usava pinturas de Francisco Brennand para através da leitura da imagem deflagrar o diálogo com seus alunos sobre a própria cultura deles.

Figura 1 e 2.

Guaches do artista de Pernambuco Francisco Brennand, que servia de base para a discussão do conceito de cultura nos Círculos Culturais.

Guache do artista plástico pernambucano Francisco Brennand, ilustrando a discussão do conceito de cultura nos Círculos de Cultura.

As pedagogias de Paulo Freire remetem à libertação como forma de enfrentamento de múltiplas realidades opressoras.

Falo de uma leitura que não é apenas formal em termos de linha, cor, espaço, etc., mas de uma leitura interpretativa, crítica, contextualizadora do ponto de vista social. A AT não prescreve nenhuma teoria para a empreendermos a leitura de imagem. Pessoalmente uso a Estética Empírica, a Estética Relacional, já muito conhecidas e a Estética da Atmosfera [2] que começa a se desenvolver. Mas, a escolha do processo de análise é do professor quase sempre em conformidade com seus alunos no caso das Universidades. Grupos de estudos em diferentes Universidades escolhem diferentes metodologias de leitura de imagem.

2 A Estética da Atmosfera vem sendo definida como intercultural. Nesse sentido, o conceito Estética da Atmosfera contribui para a renovação dos princípios e metodologias da estética codificados. Ela tem como foco a inter-relação do objeto estético, do comportamento estético e da percepção estética, revela as semelhanças e dessemelhanças de experiências estéticas de diferentes tradições (compatibilidade, incompatibilidade, transição, entrelaçamento), e atribui importância de igual valor a essas experiências sem hierarquização. Na verdade, a estética contemporânea é em grande parte intercultural.

Por exemplo, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o Grupo GEARTE liderado por Analice Dutra Pillar trabalha com a Semiótica de Greimás (Greimas y Courtés, 1989; Ramalho e Oliveira, 2005), a PUC-SP com a Semiótica Sincrética (Oliveira, 2004; Oliveira y Teixeira, 2009), Luciana Fisher (Mato Grosso do Sul) com a Semiótica de Pierce (Oliveira, 2020). Temos ainda grande influência de Didi Huberman no grupo de Rita Bredariolli (Brendariolli, 2014), UNESP. Já o grupo de Jociele Lampert está se especializando na Fenomenologia de John Dewey que destaca a Leitura da experiência na Universidade do Estado de Santa Catarina (Lampert y Wosniak, 2021). No Pará se destaca a leitura histórica no contexto da contemporaneidade (Medeiros, 2021, Rizzi y Silva, 2021). Em Juiz de Fora a leitura culturalista de Paulo Freire se destaca nas pesquisas de vários grupos (Fonseca, 2022; Urbano, 2010), assim como no Nordeste (Pernambuco, Paraíba).

A Teoria do discurso tem contribuído também para os processos de análise de imagem e obra de Arte (Campos, 2020) como nos textos de Fernando de Azevedo (2014), mas as teorias da comunicação estão interferindo positivamente na ampliação do escopo das leituras associadas a Contextualização (Ronco, 2018).

As leituras baseadas nas teorias cognitivistas de Piaget de Arthur Efland também encontram eco no Brasil.

Leitura de livros e de imagens é decodificação e atribuição de significado para cuja construção participam interligadamente objeto e leitor numa ação designada por Derrida como "subjectil", a qual transforma o leitor em um recriador do autor.

Se a Leitura de imagem é construção de conhecimento, seja qual for o instrumento de análise, a Contextualização ilumina a leitura levando a Arte a funcionar não apenas como deleite, mas principalmente como base para a crítica cultural e social. O contexto é a fibra ótica da leitura.

A contextualização como instrumento fenomenológico e epistemológico da Abordagem Triangular foi construída em relação direta com a ideia de "conscientização" de Paulo Freire.

Só tornando-se conscientes da opressão os sujeitos podem se libertar da realidade opressiva, da injustiça e do colonialismo sistêmico.

Fui aluna de Paulo Freire desde 18 anos de idade e nossa relação não se esgarçou apesar da diáspora provocada pela Ditadura militar de 1964-1984. Ambos originários de Recife (Nordeste do Brasil), ele se exilou no Chile e posteriormente na Suíça e minha família em São Paulo. Visitei-o duas vezes na Suíça ficando hospedada com ele e sua mulher, que muito contribuiu para sua obra. A minha ligação com os Freire foi tão próxima que eu fui aluna de Paulo Freire, Madalena sua filha minha aluna, minha filha Ana Amália aluna de Madalena e Carolina, filha de Madalena aluna de Ana Amália, minha filha. Trata-se portanto de uma ligação educacional e inter-geracional.

A pesquisa mais extensa e aprofundada que fizemos antes de adotar a Abordagem Triangular em nossa prática educacional foi na Secretaria Municipal de Educação de São

Paulo [3] quando Paulo Freire de volta do exílio tornou-se o diretor daquela instituição (1989 a 1991). A convite de Paulo Freire assumi a coordenação da reorganização curricular de Artes, iniciei a pesquisa e Maria Christina Rizzi, que era minha orientanda e mediadora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo que eu dirigia (1986-1993), prosseguiu brilhantemente.

Na Escolinha de Arte de São Paulo (Peterson Ferreira de Lima, 2014) já vinha pesquisando a leitura de objetos levando os alunos a lojas de moda e de objetos de Design para observarem e desenharam modificando a roupa ou o objeto para se adequarem aos seus corpos ou a seus ambientes quotidianos sob a tutela de Paulo Freire, que nos enviava livros e discutia ideias comigo e sua filha Madalena, pois trabalhávamos juntas.

Figura 3. Desenhos de observação do mesmo objeto por duas crianças de 9 e 10 anos em uma loja de objetos de design. A proposta era adaptar o objeto observado a um ambiente imaginado pela criança.

Representação realística do abajur

Abajur adaptado ao quarto da aluna

Fonte: Escolinha de Arte de São Paulo, 1970.

3 Havia em 1989 na Secretaria municipal de Educação de São Paulo 703 escolas públicas, muitas delas em condições bastante precárias, uma educação municipal de pouca qualidade, servindo a 720.000 alunos distribuídos, por partes iguais, entre Educação infantil (4-6 anos) e educação fundamental (7-14 anos). No total, 39.614 funcionários da educação municipal (professores, administradores e pessoal de apoio), que representa 30% do total de servidores públicos da cidade de São Paulo, constituem um desafio à imaginação administrativa e pedagógica (Freire, 2001, p. 14).

A Contextualização é fundamentalmente decolonizadora pois trata de levar a ver além do objeto e da imagem suas conexões com a cultura na qual foi produzida pelo olhar de leitores diferentes, em diferentes tempos,

Paulo Freire apontou em seus livros o problema da colonização cultural introjetada inconscientemente pelo colonizado o que Nora Merlin[4] vem chamando de "colonização inconsciente", que vai além da colonização cognitiva e torna-se facilmente uma colonização emocional. As ideias decolonizadoras de Paulo Freire se originam no estudo das relações entre opressor e oprimido. A falta de consciência acerca da colonização cultural leva ao desejo do colonizado oprimido ser opressor e ele assume esse papel de multiplicador da opressão assim que pode. Da mesma maneira, intelectuais dos países colonizadores inconscientemente assimilam as estratégias colonizadoras ancestrais e perpetuam as atitudes colonizadoras embora racionalmente as critique. É o exemplo do que fizeram com a Abordagem Triangular, na qual alguns europeus não conseguiram ver a influência de Paulo Freire e declararam ser cópia do *DBAE* americano. Tornaram essa acusação verossímil pelo fato de eu ter estudado nos Estados Unidos [5], mas essa interpretação não é verdadeira pois parte de uma análise parcial e não de análise abrangente e desinteressada. É obvio que somos produto de diferentes influências. As influências são escolhidas, depuradas, resultam em compostos híbridos; a dependência é sistêmica, manipulada e quase sempre têm força de lei, como a última reforma educacional do Brasil em 2016 (BNCC), que reduziu o ensino das Artes ao Fazer e a Apreciação. Depois de trinta anos de sucesso escolar com a Abordagem Triangular nunca oficializada pelos governos mas largamente praticada em todo o país como foi comprovado no II Congresso Internacional Online entre Arte, Cultura e Educação: Reconexões da Abordagem Triangular no Ensino das Artes (UFG, 2021) as leis educacionais do Brasil voltam a falar de Apreciação em lugar de Leitura e excluem a Contextualização no ensino das Artes. Nesse Congresso do qual participaram mais de duas mil pessoas Ana Mae Barbosa, Glacy Antunes de Oliveira, Annelise Nani da Fonseca, Ana Flávia Tavares de Melo, Fábio de Castilhos e Fernanda Pereira da Cunha realizaram uma pesquisa respondida por 1009 participantes a qual demonstrou:

1 - 58% tinham graduação ou licenciatura em Artes,
2 - 73,7% trabalhavam em Ensino da Arte. Portanto, 24,35% de professores de Artes não têm formação em Artes. Quase um quarto dos Professores de Arte,
3 - 54,9% já utilizavam a Abordagem Triangular,
4 - Apenas 184 pessoas não conheciam até então a Abordagem Triangular, portanto 826 a conheciam.

---

4 Nora Merlin, intelectual argentina desde sua primeira palestra em abril de 2019 no Congresso Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: colonialismo e questões de gênero, por mim organizado com a ajuda de representantes de todo o país, vem sendo muito lida e citada pelos arte/educadores decolonialistas no Brasil (ver Revista GEARTE).

5 Critico o DBAE por ser disciplinar no livro A imagem no ensino da Arte (San Pablo: Editora Perspectiva, 1991) no qual lanço a Abordagem Triangular depois de quase 10 anos de pesquisas em locais diferentes. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul por Analice Dutra Pillar e Denise Alcade com alunos de Escolas Públicas e Privada, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo como mediação cultural e na Secretaria de Educação do Município de São Paulo no período que Paulo Freire foi Secretário de Educação continuando com Mario Sergio Cortella.

Portanto, a Abordagem Triangular é de domínio de quase todos os professores de Artes, que têm formação em Artes no Brasil, apesar da campanha para sua destruição por parte dos colonizadores e dos brasileiros que atuam em suas universidades como filiais empobrecidas de Universidades estrangeiras.

Destruir a história do colonizado é o caminho mais fácil de dominação colonizadora. Desqualificar o colonizado e desacreditá-lo como criador de sua própria cultura é essencial para perpetuação da colonização. Mas a Abordagem Triangular tem origem direta com a pedagogia freireana, em contato com as diferentes soluções pós modernas para o ensino da Arte, inclusive até com algumas soluções modernistas, entretanto culturalistas [6], como as *Escuelas al Aire Libre* do México evitando repetir erros que eu própria critico em meus livros no DBAE americano

É na contextualização que rompemos as limitações individuais e refletimos acerca do mundo que nos cerca, do mundo que nos querem impor, do mundo imaginário e do mundo que queremos construir.

A contextualização é talvez o mais pervasivo processo deflagrado pela Abordagem Triangular. Está referenciado a leitura da imagem, da obra ou do campo de sentido da Arte e também ao fazer. Que relação meu fazer tem com outros fazeres de outra natureza? Que relação meu fazer tem com o de outros artistas?

A contextualização é mediação entre as diferenças culturais. A educação intercultural confia na contextualização para que o ser humano possa se ver, ser visto e ver os que estão ao seu redor.

A contextualização corresponde à conscientização de que falava Freire. CONTEXTUALIZAÇÃO é muito importante para a conscientização social e uma visão crítica da sociedade.

A contextualização faz a diferença e abre a mente para questões sociais, históricas, antropológicas, realidades e ambientes, preconceitos naturalizados, desigualdades e necessidades de melhor qualidade de vida, bem como diferentes formas de interdisciplinaridade.

O aprender fazendo, o aprender destrinchando o já feito e o aprender ao ver fazer são engrenagens cognitivas conaturais aos seres humanos, que nascem predispostos ou aparelhados a gradativamente saber sobreviver em seu meio ambiente. O contexto é tremendamente variável, de acordo com o que se quer fazer e o como que se quer ver fazendo ou se quer ver feito. A contextualização é responsabilidade e decisão pedagógica de cada professor, pois é no processo de contextualizar que ele amplia suas decisões teóricas ou meramente temáticas. É na contextualização que rompemos as limitações individuais e refletimos acerca do mundo que nos cerca, do mundo que nos querem impor, do mundo imaginário e do mundo que queremos construir.

A contextualização é mediação entre as diferenças culturais. A educação intercultural confia na contextualização para que o ser humano possa se ver, ser visto e ver os que estão

---

6 Em um Congresso em Sevilha, Juan Carlos Araño aventou a possibilidade de eu ter sido influenciada pelo Critical Studies de David Thristlewood, com o qual concordo, pois David esteve duas vezes no Brasil a meu convite. Eu era frequente participante de seus eventos profissionais.

ao seu redor. Portanto a cognição holística só pode acontecer a partir da contextualização que cada indivíduo ou cada comunidade constrói. O coletivo e o individual criam narrativas complementares.

Resulta sempre em fracasso a importação dos modelos ditos civilizados europeus. Só a interculturalidade pode nos salvar do lugar de subalternidade ao qual fomos condenados na África e na América Latina. Minha tese de doutorado escrita em 1977 era pesadamente baseada em Paulo Freire e na Teoria da Dependência. Em 1992 o Bureau International d'Éducation em Genève, através de Elliot Eisner me encomendou um texto sobre Arte Educação no Brasil. Meu texto foi escrito do ponto de vista decolonial e nem meu texto, nem os textos dos escritores escolhidos por Elliot Eisner foram jamais publicados pelo BIE. Desistiram do livro. Publicamos os textos em outros veículos. Mas a resposta que me deram em carta datada de 21 de abril de 1992 foi: "*You suggest replacing the domination of European and North American codes by that of local codes. Slight modification of this paragraph will avoid such interpretation*" [7]. Mas era o que eu queria dizer mesmo. Acho que Walter Mignolo tem toda razão ao dizer que para nós a Cultura Europeia deve ser um estudo de caso e não um modelo.

Não à exclusão do CONTEXTO

Podemos dizer que aquilo que distingue a Arte/Educação modernista da Arte/Educação [8] pós-moderna é o lugar dado à leitura da imagem ou da produção artística visual dos outros, quer estes outros sejam artistas, designers, artesãos, publicitários, videastas, produtores de lives, blogueiros, interneteiros etc.

A Contextualização é a porta aberta para a interdisciplinaridade e para a leitura do social, para o combate à colonização cultural sistêmica.

Todas as disciplinas, todo o conhecimento humano categorizado pode ser movimentado no processo de contextualização desde a Matemática, Ciências, Antropologia, História, Sociologia, etc. Enfim, a obra convida o espaço ao redor as circunstancias de várias naturezas e a curiosidade do sujeito para colaborar no entendimento da imagem que analisa e na imagem que produz

Contextualização não é mera APRECIAÇÃO.

Por que não é apreciação? Por que a "apreciação" é palatável para o currículo que as classes dominantes desenharam para o Brasil? Elas aprenderam com as manobras do século XIX em relação aos processos de industrialização e consumo. Era preciso ampliar o consumo para todas as classes sociais, era importante fazer o povo, os operários comprarem os produtos por eles próprios produzidos, era importante moldar o gosto e o desejo do povo operário. Criaram na Inglaterra cursos de apreciação artística. A palavra apreciação no Brasil significa também admiração. Se eu digo: "Eu aprecio você", estou significando que lhe admiro, que gosto de você.

---

7 Carta de Victor Adamets, Chief. Studies Unit do BIE. Ginebra, 21 de abril de 1992.

8 No Brasil não usamos a expressão Educação Artística por ter sido a nomenclatura usada pela Ditadura Militar, mas as designações Arte/Educação, Arte- Educação ou simplesmente Arte Educação.

A classe dominante se associa no Brasil aos museus para produzir um discurso de convencimento dirigido às classes subalternas, tentando convencê-las de que aquilo de que a burguesia gosta é o único padrão de valores válido. É assim que é mantida a colonização europeia e norte-americana branca. Os museus querem que todos pensem que tudo que eles guardam é valioso esteticamente. Em um país como o Brasil, que sofreu duas ditaduras implacáveis: O Estado Novo (1937-1945) e a ditadura Civil/Militar (1964-1984), existe no acervo dos museus muita obra ruim ou irrelevante, que entrou por ter sido produzida pela irmã do general ou pela filha do deputado. Apreciação é igual a "Deleite-se mas não pense".

Ao contrário, a Leitura Crítica e Contextualizada da imagem é aprendizagem da linguagem presentacional, raciocínio através do pensamento visual, ação analítica e judicativa sem menosprezar os processos empáticos.

Na Abordagem Triangular, é possível operar Leitura e Contextualização ao mesmo tempo, como processos interligados, como podemos ver no exemplo de trabalho que relataremos a seguir:

Quando fui professora da The Ohio State University trabalhei com Michael Parsons, o primeiro pesquisador a analisar o desenvolvimento da capacidade de leitura de imagens de crianças e adultos. Ele chegou à conclusão de que uma criança até seis anos mais ou menos e um adulto, embora com curso universitário, mas sem nenhuma experiência em ler imagens estarão provavelmente na mesma fase de interpretação de imagens. Pude comprovar isto numa pesquisa que fiz em 2001 com a coordenação do Dr. José Minerini Neto e as alunas na época Raquel Palaia e Tatiana Prado com os passantes na Estação Sumaré do Metrô de São Paulo sobre a recepção da obra pública de Alex Flemming lá instalada. A partir das etapas do desenvolvimento para a leitura da obra de Arte detectadas por Parsons associada a de Abigail Housen e aos estudos sobre cognição de Piaget, pudemos sistematizar a escalada das interpretações do público (em anexo o esquema do desenvolvimento da leitura de imagens).

Figura 4. Estação Sumaré de Metrô, São Paulo (1998).

Fonte: Acervo do artista Alex Flemming.

A pergunta deflagradora era a mais genérica possível: O que você está vendo aí?

Uma geógrafa com curso superior disse: "Pessoas né, me parece que foram funcionários da época da obra do Metrô, pessoas que construíram o Metrô ou estavam de alguma forma vinculadas, foi o que me disseram. Fiquei curiosa de ver, achei muito legal. Ficou legal, uma coisa até um pouco jornalística, bem legal, acho que a arte não tem muita fronteira né, acho que se emplacar alguma coisa é bom... Uma vez eu fiquei num hotel em Salvador que tinha um painel mostrando quem tinha trabalhado na obra com todas as fotos durante a obra, muito legal, então acho que de repente é uma coisa legal". (38 anos).

Ela não leu a imagem, narrou uma história tirada de sua experiência, ela teve que introjetar a imagem e submetê-la ao seu imaginário. Está na fase inicial, a fase narrativa, intra-objetal da mesma maneira que uma mulher empregada doméstica, sem curso superior que disse: "Vi os rostos, mas não identifiquei ninguém. Tem um rosto que eu imagino que é do meu patrão, porque eu acho a fisionomia parecida. Eu gostei, não sou assim... culta né, não tenho cultura nenhuma, mas eu gostei... mesmo se eu não identificasse ninguém eu ia ficar olhando, tem uma ali que parece o Marcelinho [Carioca, jogador de futebol], tem uma... vejo e fico imaginando as pessoas. Todos os dias eu olho". (45 anos).

Sua colega quase da mesma idade, empregada doméstica também na fase narrativa, intra-objetal na qual a percepção da imagem é álibi para imaginação ou base para a tentativa de associação com a representação realística de figuras e objetos, respondeu: "Legal, é diferente, de todas as estações é o mais diferente. Não sei... só sei que no dia da inauguração algumas pessoas que passaram eles pegaram para tirar foto. Eu fiquei sabendo isso. Para quem está aqui esperando o Metrô, pensando nos problemas... distrai. Você analisa, quer entender, ler o que está escrito ali... sei lá. Tem uma que parece comigo, aquela uma morenninha bem escurinha, ali no canto". (42 anos).

Um Designer Social de 19 anos foi classificável na primeira fase não por ser contra narrativo, mas porque não leu a imagem e inventou uma outra narrativa por acaso alheia à conscientização social que deveria ser um foco de sua profissão: "Achei legal, uma coisa diferente que os caras fizeram, colocar imagem de pessoas, mas acho que os caras deveriam assim... sei lá colocar assim tipo por exemplo uma imagem de Gandhi alí tá ligado, de Bob Marley, umas pessoas assim que signifiquem alguma coisa pra gente assim que eles colocaram pessoas que a gente não conhece que não têm espaço assim na mídia de alguma forma não significam nada". (19 anos, designer social).

Já um jovem ajudante de cozinha deu uma resposta que pode corresponder a segunda etapa da apreensão da imagem, na qual há a percepção de estrutura, embora desconhecida e atribuição de significação Inter-objetal, interesse na formatação do objeto, inter-relação, enfim o objeto é visto fora da experiência do sujeito, mas ainda persiste a subordinação a ela.

Eis a resposta do jovem de 27 anos: "Uma pá de pessoas. Pessoas comuns do dia-a-dia, uma pessoa de terno, uma pessoa com roupa comum, uma pessoa indo pro serviço, indo pra escola... Não tenho nenhuma opinião feita sobre isso aí não, acho diferente, pelo menos não é que nem os outros lugares que fica tudo parado, pelo menos é uma forma diferente de mostrar nós que comandamos este país, né. Sem contar que o artista ele mostra a cara do

país; se alguém for conhecer nosso país fora do Brasil não vai um de nós lá mostrar, quem vai é um artista, e pra ele mostrar a cara do país ele tem que mostrar o povo do país".

Um vendedor de feira livre de frutas e verduras respondeu: "Vi a miscigenação de pessoas, uns brancos, japonês, negros... uma miscigenação de pessoas, é isso que eu vi. Acho uma técnica, não conheço, uma técnica bonita não tinha visto ainda uma técnica assim mas... de representativo seria o povo brasileiro... Miscigenação. Muito importante, é a sensibilidade do artista com o seu povo". (47 anos).

Esta última resposta também é classificável na segunda etapa, a intra-objetal que inclui respostas sobre Estrutura e Expressão, pois considera embora não conheça o problema da técnica.

Quando as pessoas se interessavam, a conversa com os pesquisadores se alongava e estas pessoas em geral já estavam na etapa trans-objetal que é a analítica ou judicativa. A relação sujeito-objeto é ultrapassada, vai além da experiência passada e da mera aparência do objeto.

Enquanto em quarentena e escrevendo este texto, vi na internet a intervenção bem humorada e didática que Flemming fez na instalação da estação de metrô Sumaré, a qual ganhou máscaras de proteção contra o Corona Vírus. O contexto é outro e o contexto interfere no processo de significação, da mesma maneira que uma intervenção, por menor que seja, pode mudar a interpretação da obra e até torná-la outra obra.

Figura 5. Intervenção feita pelo artista Alex Flemming na sua instalação da Estação Sumaré de Metrô durante a epidemia do Coronavírus, 2020. A segunda figura é a foto do próprio.

Foto: Henrique Luz. Disponível em https://www.ovale.com.br/_conteudo/viver/coluna_social/2020/05/103460-arte-e-pandemia.html.

Bibliografía

Azevedo, Fernando (2014). *A recepção da abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais em Pernambuco; histórias e sentidos*. [Tese de Doutorado, Faculdade de Educação UFPE].

Bal, Mieke (primavera 1996). Semiotic elements in academic practice. *Critical Inquire Chicago (Critical response), 22*(3), 573-589.

Barbosa, Ana Mae (2019). *A imagem no Ensino da Arte* (9ª edição, primeira edição de 1991). São Paulo: Editora Perspectiva.

Barbosa, Ana Mae y Pereira da Cunha, Fernanda (2010). *Abordagem Triangular nas Artes e Culturas visuais*. São Paulo: Editora Cortez.

Bredariolli, Rita Luciana Berti (2014). *A lógica indisciplinada das imagens em correspondências temporais*. Atas do III Encontro Anual da AIM. Coimbra: AIM.

Campos, Maria Cristina Rezende de (2020). Uma Leitura sobre a Política de Avaliação e a Abordagem da Obra de Arte como Entrelugar Mediatório de uma Intervenção Discursiva. *Currículo sem Fronteiras*.

Duarte, Sanny Carla (2020). *Estratégias de leitura de obra pictórica e de gráfico para o ensino de ciências nos anos finais do Ensino Fundamental*. [Dissertação] Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa.

Elkins, James (primavera 1996). What do we want pictures to be? Reply to Mieke Bal. *Critical Inquire Chicago (Critical response), 22*(3), 590-602.

Fonseca, Annelise Nani (2022). Abordagem Triangular e Processo criador. *Revista GEARTE, 9*.

Freire, Paulo (2001). *A Educação na cidade*. (5a. ed.). São Paulo: Cortez.

Greimás, Algirdas y Courtés, Joseph (1989). *Dicionário de Semiótica*. Trad. de Alceu Dias Lima e outros. São Paulo: Cultrix.

Housen, Abigail (1983). *The eye of the beholder: measuring aesthetic development*. Harvard Graduate School of Education.

Lampert, Jociele y Wosniak, Fabio (2021). *Revista Apotheke, número especial Dewey: Educação, Artes Visuais e Experiência, 7*(2).

Larroche, Caroline (2012). *Qui copie qui? La peinture sous influence*. París: Éditions Solar.

Medeiros, Afonso (2021). Ana, Paulo, John: apontamentos para uma filosofia multiplanar da Arte através da educação. En Sidiney Peterson y Amanda Midori (Org.). *O ensino artístico que temos e o que queremos*. Porto: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Oliveira, Ana Claudia de (Org.) (2004). *Semiótica Plástica*. São Paulo: Hacker Editores.

Oliveira, Ana Claudia de y Teixeira, Lucia (Org.) (2009). *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. San Pablo: Estação das Letras e Cores.

Oliveira, Luciana Davi (Luciana Fisher) (2020). *Abordagem triangular e metáforas: epistemologia e cognição*. [Tese de Doutorado]. CAP USP.

Parsons, Michael (1992). *Compreender a arte*. Lisboa: *Editorial Presença*.

Peterson Ferreira de Lima, Sidiney (2014). *Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história*. [Mestrado em Artes] Instituto de Artes da UNESP.

Ramalho e Oliveira, Sandra R. (2005). *Imagem também se lê*. São Paulo: Edições Rosari.

Rizzi, Maria Christina y Silva, Mauricio Virgulina (2021). Um manifesto sobre a Arte/Educação que queremos considerando a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e das Culturas Visuais e a Educomunicação como proposta decolonial. En Sidiney Peterson y Amanda Midori (Org.). *O ensino artístico que temos e o que queremos*. Porto: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Ronco, Giuliano (2018). *Abordagem Triangular do ensino da linguagem audiovisual*. [Dissertação] Mestrado em Artes Visuais, ECA/USP.

Silva, Mauricio Virgulino (2021). *Cartas a Teodora: confluências entre a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e a Educomunicação para uma arteducomunicação decolonial*. [Doutorado] ECA-USP.

Turino, Célio (2009). *Ponto de Cultura: o Brasil de baixo para cima*. São Paulo: Editora e Livraria Anitta.

Urbano, Clarissa Souza Palomequé (2010). *Ecologia: Arte e Design*. [Dissertação] Mestrado no Programa de Design, Arte e Tecnologia, Universidade Anhembi Morumbi.

Vidal Peroni, Vera Maria; Caetano, Maria Raquel y Gomes Arelaro, Lisete Regina (enero-abril 2019). BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? *Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação*, 35(1), 35-56.

ANEXO

Esquema do desenvolvimento da leitura de imagens, baseado em Michael Parsons e Abigail Housen que leram Piaget.

1° Percepção narrativa
2° Percepção de estrutura
3° Percepção de expressão
4° Percepção analítica e/ou judicativa

1ª Fase intra objetal (sensório motor)	-	psicogenética ação do sujeito imaginário
1ª Fase inter objetal (operatório-concreto)	-	formatação do objeto, classificação, interrelação
1ª Fase Trans objetal	-	pensa além da ação e além dos objetos – juízo – proposição

Abordagem Triangular: uma proposta em expansão

Rejane Galvão Coutinho
Universidade Estadual Paulista
(Brasil)

A escolha do tema para este texto leva em conta o contexto do congresso Territórios da Educação Artística em Diálogo e o lançamento do livro *Arte/Educação. Textos selecionados* (2022a) que comparte com os falantes de espanhol, sobretudo da América Latina, boa parte da importante obra de Ana Mae Barbosa.

O livro, muito bem organizado, segue uma cronologia das pesquisas e produções teóricas da autora: iniciando com a perspectiva histórica que foi e é fundante para o campo da Arte/Educação brasileira; passando pelas concepções teóricas e metodológicas que se configuram como epistemologias; ampliando no conjunto seguinte o campo da Arte/Educação ao incorporar o conceito de mediação cultural, para finalizar pontuando a perspectiva decolonial presente no pensamento da autora.

Diante deste contexto, tomo como foco a Abordagem Triangular, com a intenção de compartilhar com as leitoras e leitores os movimentos que esse constructo teórico vem produzindo no contexto da arte/educação brasileira, para que a sua compreensão hoje possa revelar toda a densidade que a envolve e apontar movimentos de expansão.

A escolha tem relação também com meu percurso, interesses de pesquisa e atuação docente. Aprendi com Ana Mae que uma perspectiva histórica reflexiva —ou seja, uma perspectiva histórica que atravessa nossa própria história de vida— é fundamental para nos situar no presente e pensar possíveis futuros; por outro lado trabalhando com formação de professoras e professores de artes, entender os movimentos conceituais e metodológicos que se agregam e atravessam os processos de ensino e aprendizagem das artes é fundamento para formação docente. Portanto, o ponto de partida são as experiências imbrincada nas histórias para encontrar sentidos para hoje.

Contextos de sistematização da Abordagem Triangular

A Abordagem Triangular foi divulgada oficialmente com o livro *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*, publicado em 1991. O título já é por si uma declaração: a IMAGEM como pressuposto do artístico, entendida em sua amplitude —como cultura visual e sobretudo como articuladora do conhecimento no campo da arte—. No subtítulo, *anos 1980 e novos tempos*, entrevemos os contextos, visto que as experimentações e pesquisas que alimentaram a sistematização da Abordagem Triangular acontecem ao longo da década de 1980: período de redemocratização do Brasil; quando Ana Mae inaugura a primeira linha de pesquisa em ensino de arte no contexto acadêmico brasileiro, na pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (1983); quando organiza e realiza importantes eventos como a Semana de Arte e Ensino (1981) e os Simpósios Internacionais de História da Arte-Educação (1984; 1986; 1989), mobilizações que impulsionam a criação das associações estaduais de professores de artes e a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB); década também de publicação das suas pesquisas históricas e dos primeiros livros teóricos que começam a mapear o campo de conhecimento.

Importante ainda pontuar que, nessa década, o processo de formação de Ana Mae segue se diversificando com a realização de estágio como professora visitante na Universidade de Birmingham (UK), entre 1982 e 1983, onde tem contato com o multiculturalismo inglês, e também como professora visitante na Universidade do Texas (EUA), em 1986.

Foi uma década bastante movimentada e produtiva para Ana Mae e, consequentemente, para o campo do ensino de artes, que finaliza com uma participação política-conceitual na gestão de Paulo Freire quando ele foi Secretário de Educação na cidade de São Paulo (1989-1991); e, finalmente, como gestora Ana Mae assume o importante cargo de diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP, entre 1986–1993, período em que fez sua Livre-docência (1990) com a tese que se transforma em livro: *A Imagem no ensino da Arte: anos 80 e novos tempos*, ou seja: o título pontua todo o movimento que desagua na sistematização da Abordagem Triangular.

Contextos e ruídos na difusão e recepção da Abordagem Triangular

Importante contextualizar que toda essa movimentação de Ana Mae Barbosa acontecia no centro hegemônico do Sudeste brasileiro, a cidade da São Paulo. Movimentação que se erradia através de sua atuação na Universidade de São Paulo, seja como docente pesquisadora, seja como gestora e articuladora, nessa Universidade que ainda hoje responde por boa parte do conhecimento produzido no Brasil. Ou seja, o que se anunciava como uma nova proposição no campo da arte/educação em final da década de 1980 e início de 1990 vinha de um centro hegemonicamente reconhecido. E esse é um tipo de movimento que sempre estivemos acostumados a vivenciar, pois, como todos os demais países do continente ameri-

cano, fomos forjados por processos coloniais, e, internamente em cada um de nossos países e entre países, replicamos esses movimentos colonialistas, dos centros que se qualificam como hegemônicos para os demais estados ou regiões periféricas.

No livro *A imagem no ensino da arte*, no capítulo 2, quando a autora analisa a *Situação conceitual do ensino da arte no Brasil*, nos anos 1980, há um relato de uma pesquisa realizada "para investigar a reação de professores de arte para com a introdução de imagens no ensino da arte e para com a produção infantil sob a influência dessas imagens" (Barbosa, 1991, p. 20). Uma pesquisa que pode ser compreendida como ensaio para a recepção da Abordagem Triangular. A pesquisa foi realizada em cinco cidades a partir de duas palestras para audiência de professores universitários, estudantes de graduação e professores da educação básica. Na análise da autora e pesquisadora, houve reações positivas e negativas às suas teses, que foram justificadas, em parte, pelas formações modernistas que não concebiam a possibilidade de se expor crianças a influência de imagens em sala de aula. Fiz parte da audiência das duas palestras, na cidade do Recife, e recordo que muitas das manifestações contrárias à tese da palestrante se expressaram em forma de xenofobia. Concordo com a análise da autora de que o âmago da reação se assentava nas convicções modernistas. No entanto, a reação ao que estava sendo formulado no centro hegemônico do conhecimento se manifestava à flor da pele.

Apesar dos ruídos dessa movimentação que pode ser percebida na superfície como de mão única, em suas declarações e posicionamentos Ana Mae sempre procurou refletir e problematizar sobre a posição privilegiada que ocupava e ainda ocupa, ora reforçando sua predisposição identitária com o Nordeste brasileiro, especialmente com muito carinho pela cidade de Recife onde viveu seu período de formação inicial; ora revelando que essa identificação a faz também sofrer preconceitos no próprio Sudeste onde atua, dificultando sua inserção no coração do contexto acadêmico da Universidade de São Paulo.

Importante também considerar no contexto de recepção as práticas patriarcais e hierárquicas das academias. Ana Mae sempre lutou para ser ouvida e respeitada como uma pesquisadora e professora de um campo de conhecimento que se situa na interseção de duas grandes áreas acadêmicas com históricos distintos: a tradicional área da Educação e a recente área de Artes. O campo epistemológico da Educação Artística, do ensino e aprendizagem da Arte ou da Arte/Educação, como se queira nomear, que se situa neste intervalo, foi ativamente corresponsável pelo reconhecimento e delimitação da área de Artes no meio acadêmico e Ana Mae a porta-voz desse segmento. A despeito dessa ativa colaboração, o campo da Arte/Educação não tem o devido reconhecimento nem dentro da própria área de Artes, nem na tradicional área da Educação.

O construto da Abordagem Triangular vem qualificar o campo de conhecimento das Artes e mesmo que tenha sido validada pela classe acadêmica da USP, num rito de livre-docência, tendo inclusive em sua banca o renomado educador Paulo Freire, sua recepção foi minimizada no meio acadêmico. Aqui ponderamos que o caráter de democratização dos conhecimentos artísticos e estéticos, cerne da Abordagem Triangular, talvez tenha incomodado as liturgias exclusivistas dos templos acadêmicos das Artes.

Contextos semânticos na recepção e apropriação da Abordagem Triangular

Outro ponto importante a destacar na recepção da Abordagem Triangular, foi que na primeira edição do livro, que aqui fazemos referência, a edição de 1991, a Abordagem é apresentada com a nomeação de *Metodologia Triangular* e o constructo como: *leitura da obra de arte, história da arte e fazer artístico.*

À época, as professoras e professores estavam ávidos por modelos ou receitas que os apoiassem no cotidiano em suas práticas em sala de aula. Em 1971, tivemos no Brasil pela primeira vez a obrigatoriedade de inclusão da Educação Artística na educação básica. Uma obrigatoriedade imposta durante a ditadura civil-militar como uma camuflagem para uma lei[1] que modificava a estrutura da educação básica sob uma perspectiva tecnicista de formação de mão de obra para o trabalho. Ou seja, os tecnólogos da educação se aproveitaram de um movimento legítimo que defendia a inclusão do ensino da arte nas escolas, incluindo a Educação Artística como uma atividade curricular, não como disciplina, sem preparação do terreno, sem formação de professores, dando uma roupagem liberal a uma lei de cunho conservador.

No espaço dessa Educação Artística gerada por essa obrigatoriedade, durante as décadas de 1970 e 1980, conviviam em salas de aula as mais diversas e conflitantes concepções de ensino, portanto, a possibilidade de vislumbrar modelos ou receitas eram sempre bem-vindas.

Esse era o contexto de recepção da educação básica —no qual eu me incluo— professoras e professores de artes espalhados por todo o território brasileiro com formações iniciais majoritariamente em Belas Artes, Conservatórios de Música ou equivalentes; alguns mais progressistas com formação sob a concepção de educação através da arte, com acento no livre-expressionismo divulgados pelo Movimento Escolinhas de Artes;[2] e os mais jovens à época com formação nos recém criados cursos de Licenciatura em Educação Artística, com habilitações em Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música, à escolha do estudante.

Temos, portanto, uma proposta pós-moderna, que se apoia na ideia de arte como cultura, sendo recebida por pessoas com formações diversas, algumas precárias, desatualizadas, outras mais fervorosas e adeptas dos potenciais expressivos, e em comum, todas necessitadas de apoio.

O contexto de recepção se apropria da ideia de "metodologia" ao pé da letra (por conta de suas necessidades) e põe em prática a metodologia como uma receita: o trabalho começava pela leitura da obra, seguia para uma contextualização limitada à história da arte e finalizava com uma *releitura* da imagem ou obra em questão.

Trata-se de mais um caso de *apropriação reprodutiva* de um modelo didático, como mui-

---

1 Lei Nº 5.692: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 23 de junho 2023.

2 O Movimento Escolinha de Artes, MEA, origina-se nas Escolinhas de Artes que se espalharam pelo território brasileiro, sobretudo a partir do Curso Intensivo de Artes na Educação, CIAE, organizado pela Escolinha de Artes do Brasil, no Rio de Janeiro, entre 1961 a 1990. Sobre o CIAE, ver tese de doutorado de Sidiney Peterson Ferreira de Lima, https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193029

tos que vivenciamos nos processos coloniais de importação de modelos estrangeiros. E como qualquer reprodução que não passa por processos de apropriação significativa, o resultado foram reproduções redutoras, através de entendimentos aligeirados de leitura como breves questionários sobre o quê se vê; de contextualização como breve biografia do artista, em alguns casos apoiadas em narrativas estereotipadas; do fazer artístico como cópias camufladas em releituras das obras em foco.

Esta redução leva o próprio contexto da arte/educação brasileira a várias reflexões críticas e a própria Ana Mae Barbosa vai responder às críticas publicando em 1998 o texto "Arte-Educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular", que compõem também o livro publicado pela CLACSO/UNA, onde vai reforçar o caráter abrangente da proposição pós-colonialista, corrigindo as nomeações e explicitando as fundamentações.

No texto de 1998, a autora faz uma reflexão aberta e propõe o termo *Proposta Triangular*, justificando que *metodologia* é domínio do professor; se demora ampliando o entendimento de leitura como leitura de mundo, fazendo explicitamente referência ao *conceito de leitura* de Paulo Freire; alarga a ideia e o movimento de contextualização para além da historiografia das artes, reforçando que contextualizar é tecer relações com os conhecimentos que atravessam as obras, imagens ou movimentos em foco, abrindo espaço para a interdisciplinaridade dos conhecimentos artísticos; e reforça a relação do fazer artístico com o conceito de experiência estética de John Dewey.

O texto finaliza com um sub-tópico dedicado a *pluralidade de leituras*, que entendo ser um apontamento de Ana Mae ao perceber que a questão da leitura da imagem é uma dimensão epistemológica e metodológica complexa para as professoras e professores de artes. Nos cursos de formação, não se preparava as futuras professoras e professores para a leitura e interpretação. As disciplinas de Estética e História da Arte se estruturavam em torno de conteúdos e informações, no tempo histórico e linear. Tivemos que exercitar a leitura e interpretação em sala de aula junto com os estudantes e, obviamente, demos muitos passos em falso nessa caminhada.

Começamos a entender, nós do contexto de recepção, que muito mais do que uma metodologia, trata-se de uma articulação conceitual e filosófica que sustenta epistemologicamente o campo de conhecimento do ensino de artes. Como afirma a própria Ana Mae:

> A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade. (Barbosa, 1998, p. 41)

Da recepção às apropriações da Abordagem Triangular

Do final do século XX até hoje, o campo do ensino de artes no Brasil vem se movimentando, se qualificando e se apropriando da Abordagem Triangular através de "reconfigurações conceituais, implicações pedagógicas, pesquisas e derivações cognitivas, e exercícios em diferentes contextos escolares: da educação infantil às culturas visuais decoloniais" (Barbosa y Cunha, 2010).

Ana Mae publicou, junto com a arte/educadora Fernanda Pereira da Cunha, uma coletânea com título *A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*, com uma organização em tópicos que tomei aqui de empréstimo para mostrar a amplitude dos movimentos gerados pela triangulação. A publicação faz um balanço dos vinte anos da Abordagem Triangular e o texto "Abordaje triangular en la enseñanza de las artes y la cultura visual" que compõe o livro da CLACSO/UNA (2022), é uma revisão atualizada do texto de apresentação deste livro. E recentemente, em 2022, a Revista GEARTE, importante periódico do campo da Arte/Educação brasileira, dedicou um dossiê[3] aos trinta anos da Abordagem Triangular, dando visibilidade e extensão aos territórios das apropriações. Neste dossiê, Ana Mae publica um texto no qual revisita a Abordagem Triangular agora sob uma explícita perspectiva decolonial, reforçando a *Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil*[4].

O contexto das apropriações se estendeu também ao domínio institucional através de documentos curriculares que passaram a orientar o ensino de artes no contexto brasileiro, ao final da década de 1990, quando tivemos no Brasil uma atualização do sistema de ensino pós-ditadura, sob uma perspectiva neoliberal. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, se desdobrou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais —PCN, em 1997 e 1998[5]—. Foi uma resposta a um movimento globalizado proposto pelo Banco Mundial de padronização curricular entre os países. No contexto do Mercosul temos na mesma época os documentos curriculares de Argentina, Uruguai e Paraguai em 1995, como resultado dessa equiparação.

Em meio a esse contexto neoliberal, foi a primeira vez que o ensino de Arte conquistou um espaço em igualdade de condições com os demais componentes curriculares passando a Arte a ser reconhecida como área de conhecimento. Trata-se de uma importante vitória do movimento de Arte/Educação brasileiro, da luta das professoras e professores, das associações e da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB). Luta que Ana Mae impulsionou com suas ações e, sobretudo, com a sistematização da Abordagem Triangular que deu a área de Arte o status de área de conhecimento.

Entretanto, todo o documento curricular incluindo a área de Arte foi elaborado a partir de um modelo proposto pelo educador espanhol César Coll que foi consultor nessa elaboração. Mais uma vez estávamos nos submetendo ao olhar europeu ao buscar como referência

3 Dossiê aos trinta anos da Abordagem Triangular. https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/issue/view/4660

4 Barbosa (2022). https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/r27855

5 Parâmetros Curriculares Nacionais: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf

a experiência desenvolvida por Coll na Espanha. Seguindo essas orientações o documento curricular não deveria fazer alusão direta a nenhum autor ou autora e nem se alinhar com concepções educacionais específicas (como se isto fosse possível). Dessa forma, o documento para a área de Arte apesar de se estruturar a partir da Abordagem Triangular e propor a sua prática, em nenhum momento se refere a esta explicitamente, ficando subentendida em sua articulação.

Rememoro o momento com emoção, sem perder a crítica! Estava à época em processo de qualificação, cursando a pós-graduação na Universidade de São Paulo, quando o PCN Arte foi elaborado e publicado por uma equipe de docentes desta Universidade. Foram muitas as disputas de poder! E vivenciei as contradições entre a alegria de ver a área de Arte ser reconhecida como área de conhecimento entre as demais do currículo escolar e o processo de apagamento de suas referências.

Importante pontuar que o documento foi amplamente divulgado nos meios educacionais através das redes de ensino, fazendo com que o constructo da Abordagem Triangular chegasse a lugares que ainda não tinham tido acesso a essas ideias. Houve um programa de implantação do novo currículo e os Parâmetros serviram também de orientação para os processos de formação docente, visto que a reforma incluiu uma mudança nas Diretrizes Curriculares dos cursos de formação de professores.

Os Parâmetros vigoraram durante os quinze primeiros anos do século XXI, até que o movimento conservador voltou ao poder e os substituiu por uma Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, promulgada em 2017[6]. A ideia de parâmetros como princípios ou normas a se terem em conta na construção de currículos é bem mais coerente com a diversidade de um país continental como o Brasil e com as desejadas autonomias de redes de ensino e de educadoras e educadores. A ideia de uma base comum tendo em vista as diversidades é sempre limitante.

E foi exatamente o que aconteceu com a disciplina de Arte que deixou de ser uma disciplina independente no contexto curricular para se tornar um componente curricular da área de Linguagens, junto com Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. Pasmem! De um espaço protagonista, passa a ser coadjuvante junto a outros conhecimentos. Além desta evidente perda de espaço, houve também a perda conceitual, pois as habilidades e competências indicadas para as artes na BNCC têm como foco principal a *apreciação* e o *fazer artístico*, em detrimento de uma leitura crítica e, sobretudo, da contextualização, que é, segundo Ana Mae, *instrumento fenomenológico e epistemológico* diretamente relacionado *com a ideia de "conscientização" de Paulo Freire* (2022b, p. 4). Continua em sua defesa remarcando que:

> A contextualização é fundamentalmente decolonizadora pois trata de levar a ver além do objeto e da imagem suas conexões com a cultura na qual foi produzida pelo olhar de leitores diferentes, em diferentes tempos. (Barbosa, 2022b, p. 6)

6 A BNCC foi promulgada logo após a destituição da presidenta Dilma Roussef.

> A contextualização é mediação entre as diferenças culturais. A educação intercultural confia na contextualização para que o ser humano possa se ver, ser visto e ver os que estão ao seu redor. Portanto a cognição holística só pode acontecer a partir da contextualização que cada indivíduo ou cada comunidade constrói. O coletivo e o individual criam narrativas complementares. (Barbosa, 2022b, p. 9)

E o conceito de *apreciação* retomado recentemente pela BNCC vem sendo desconstruído por Ana Mae desde a divulgação da Abordagem Triangular quando ela fez uma contextualização crítica das relações entre história da arte e apreciação artística dominante nos anos sessenta do século XX (Barbosa, 1991, pp. 34-43). Recentemente retomou a crítica à *apreciação* que pretende formar o gosto das pessoas junto com um desejo convincente de consumo a partir de valores das classes dominantes em suas reprodutivas práticas coloniais e capitalistas, contrapondo e defendendo a *leitura crítica* junto com a *contextualização* como processos decoloniais (2022b).

É neste ponto que estamos agora, a luta é contínua.

Precisamos mais do que nunca da Abordagem Triangular em práticas educacionais, como uma abordagem decolonial e de resistência, tendo a contextualização como tessitura nos contextos de leitura, nos contextos de recepção, nos contextos de produção.

Tomando as palavras de Ramon Cabrera Salort:

> El abordaje triangular se inscribe desde una pedagogía crítica y liberadora en una modalidad que se asume para todo tipo de discurso simbólico, en el más extendido registro de lo sensible en razón de contextos propios donde confluye nuestra pluri-culturalidad y donde el sentido del contexto es tanto territorial e histórico como epistémico. (Salort, 2017, p. 181)

> El Abordaje Triangular se muestra, entonces, tanto en manos de artistas, de educadores, de educandos y de todo público, como una excelente herramienta para hacer que el ojo salte el muro de la mansedumbre, de las miradas complacientes, del pensamiento domesticado, de los sentidos adormecidos y compartimentados y devele un nuevo modo de estar y fluir en el mundo. (Salort, 2017, p. 190)

Referências bibliográficas

Barbosa, Ana Mae (1991). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE.

Barbosa, Ana Mae (1998). Arte-Educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, pp. 30-51.

Barbosa, Ana Mae (2009). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. (7ª ed. Ver.). São Paulo: Perspectiva.

Barbosa, Ana Mae (2010). *A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. Ana Mae Barbosa y Fernanda Pereira da Cunha (coord.). São Paulo: Cortez.

Barbosa, Ana Mae (2022a). *Arte/Educación. Textos selecionados*. Gabriela Augustowsky; Sidiney Peterson F. de Lima y Damián Del Valle (coord.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Universidad Nacional de las Artes.

Barbosa, Ana Mae (2022b). Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil. *Revista CEARTE, [S. l.], 9*.

Coutinho, Rejane G. (2022). Abordagem Triangular em processos de mediação cultural. *Revista CEARTE, [S. l.], 9*.

Peterson, Sidiney y Coutinho, Rejane G (maio/ago. 2017). Abordagem Triangular: zigueza-gueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes. *Revista CEARTE*, 4(2), pp. 282-294.

Macedo, Elizabeth (out./dez. 2014). Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, 12(03), pp. 1530-1555.

Salort, Ramon Cabrera (2017). Abordagem Triangular desde uma Epísteme Descolonial. *Revista CEARTE, [S. l.]*, 4(2).

El abordaje triangular de Ana Mae Barbosa: maneras de habitar la educación artística y la formación docente en artes en Brasil

Leda Guimarães
Faculdade de Artes Visuais
Universidade Federal de Goiás
(Brasil)

Contextualizando los caminos

El Congreso Internacional "Territorios de la Educación Artística en Diálogo. Investigaciones, experiencias y desafíos", además de producir vínculos afectivos e institucionales, tiene suma importancia para educadores artísticos brasileños, dado que la Universidad Nacional de las Artes de la Argentina rinde homenaje a nuestra gran maestra Ana Mae Barbosa a través de la decisión de su Consejo Superior de otorgarle el Doctorado *Honoris Causa*. La actuación de Ana Mae no solamente califica el contexto de la educación artística en Brasil, sino que lo crea y es parte constitutiva de su propio contexto, aunque ella refute el título de pionera, nombrando con justicia a los que la antecedieron. Mi charla aquí se suma a ese homenaje cuando trae un recorte del Abordaje Triangular, nombrada inicialmente como Propuesta Triangular, en donde la miramos en diversos aspectos, como teoría, filosofía, epistemología y camino metodológico en la educación artística en Brasil, en la perspectiva posmoderna y decolonial.

Voy a hacer un juego de analogía con vistas a contextualizarlos con más sabiduría en otras ponencias sobre el tema. El Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa propone el proceso de enseñar y aprender artes visuales desde tres acciones: HACER, CONTEXTUALIZAR y APRECIAR. Un triángulo sin jerarquía y sin orden de importancia entre sus vértices. Reflexionar acerca del Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa es bucear en nuestras historias de vida docentes, cómo nos construimos a lo largo de esos cuarenta años, cómo aprendimos a aprender y a enseñar aprendiendo. Conocí a Ana Mae por sus libros, que en mi tiempo de licenciatura eran las referencias que se aproximaban a un ejercicio de la profesión de educador artístico en Brasil. Y aunque tengamos consciencia de la generación anterior de profesores y profesoras, nos vemos como hijos e hijas de Ana Mae Barbosa, con el privilegio de haber sido tutorados por ella.

En ese itinerario de vida y docencia, como profesora que actúa en carreras de formación de maestros de y para las artes visuales, siempre me ha causado asombro la fuerza que el Abordaje Triangular ha ganado en el contexto de la enseñanza artística en Brasil, siendo repetida, adoptada en manuales, en planes curriculares de lo más distintos posibles, desde la enseñanza primaria hasta la educación de jóvenes y adultos, libros didácticos, proyectos de las ONGs, tesis de grado y posgrado etc. Aunque esa adopción sea cuestionada a veces, aplicada de manera no crítica y hasta tergiversada, una imagen se construía en mi mente, que me preguntaba cómo yo, que también tengo como base el Abordaje Triangular en mi constitución de docente/investigadora, podría proponer una llave para la comprensión de esa fuerza, para dialogar con estudiantes en las diversas asignaturas de que soy titular en la carrera de Profesorado en Artes Visuales en la Universidad Federal de Goiás, en el centro este de Brasil.

Revisando un texto que he escrito (Guimarães, 2018) sobre las cúpulas geodésicas, estructuras creadas por el arquitecto estadounidense Richard Buckminster Fuller (1895-1983), se me ocurrió la posibilidad de establecer un juego de analogía entre esas estructuras y el Abordaje Triangular. Fuller tenía el objetivo de crear guaridas versátiles, livianas y flexibles que fueran "máquinas de habitar capaces de modificarse conforme a las necesidades de quien las habitaba". ¿No sería ese también el propósito de Ana Mae cuándo da por cierto que el Abordaje es muy flexible, pues puede ser aplicado de muchas maneras? Aún más, da por cierto que los caminos metodológicos son hechos por cada persona que se utilice del Abordaje Triangular. De esa manera, para pensar sobre el tema "modos de habitar la educación artística y la formación docente en artes", traigo el Abordaje como una estructura simbionte, que, al crear maneras de habitar la educación artística y la formación docente, también hace guarida en nosotros.

Es importante contextualizar el surgimiento del Enfoque Triangular en medio de un escenario de educación artística en Brasil muy frágil y marcado por la ausencia de profesionales capacitados para la enseñanza de las artes. Según Diaz,

> No fue hasta 1971, con la Ley Federal n. 5.692 de "Diretrizes e Bases da Educação", que en Brasil la educación artística pasó a ser obligatoria tanto en la enseñanza fundamental como en la media. Para responder a la demanda de profesores que generó dicha Ley, se crean en el año 1973 los cursos de licenciatura en Educación Artística. Sin embargo, aquellos cursos solo tenían 2 años de duración y fueron pensados para formar a un profesor polivalente, capaz de dar clases de música, teatro, artes visuales, dibujo, danza; todo al mismo tiempo. (Fernández Díaz, 2019, p. 3)

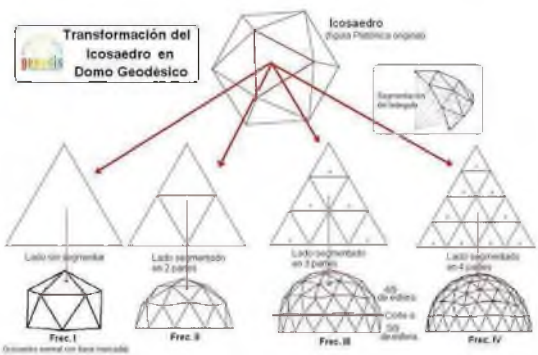
La consistencia metodológica teórico-conceptual presente en los vértices de Abordaje posibilita un cambio en este escenario, crea bases operativas y conceptuales para educadores de arte en todo el país. Las profesoras Analice Dutra Pillar, Andrea Hofstaetter, Maria Helena Wagner Rossi y Marília F. Nunes (2017) afirman que

> se puede decir que el Enfoque Triangular se configuró como una respuesta a las demandas de los profesores de Artes Visuales, en un momento en que se observó el declive del Tecnicismo en la educación brasileña. Vino a renovar la entonces Educación Artística, inicialmente en el campo de las artes plásticas y visuales y, luego, en las otras artes. La práctica docente en la escuela enfatizó un hacer por hacer, en una mezcla de libre expresión y enseñanza de técnicas descontextualizadas. (p. 161)

Por lo tanto, establecer una analogía entre la formulación de las geodésicas de Fuller y la formulación del Enfoque Triangular de Ana Mae Barbosa, más que un juego de palabras, nos permite jugar de manera poética y visual para proponer la idea de refugio, hogar, morada en la educación artística brasileña.

Pero, ¿cuáles son las estructuras del juego de analogía que dibujo entre el abordaje triangular y las geodésicas de Fuller? Comencemos con un ejercicio geométrico. La estructura triangular en proyección tridimensional es una pirámide, en donde la propia base de esa pirámide es un triángulo que al abrirlo se convierte en un tetraedro.

Imagen 1. Transformación del Icosaedro en Domo Geodésico.



Fuente: www.genesisgeodesica.com.br/geodesicas

Fuller empieza desde la junción de varios tetraedros para formar esferas, las cuales, partidas al medio, se conviertan en un domo (geodésicas) de extraordinaria capacidad de resistencia, flexibilidad, adaptación y expansión.

Esas características de las geodésicas pueden ser también atribuidas a la naturaleza del abordaje triangular, entendiéndola como un sistema sinérgico interactivo que impacta fuertemente la educación de artes en Brasil desde fines de la década de 1980 y que, en su esencia, tiene carácter comunitario, colaborativo y ecológico.

Flexibilidad, cambio y adaptación

En la situación de profesores o estudiantes de artes, necesitamos ejercitar las capacidades de flexibilidad, adaptación y cambios, ya que en la investigación de procesos artísticos tenemos un punto de partida, pero no exactamente de llegada. En referencia a los conceptos, pasamos, en la contemporaneidad, a entender que son constricciones temporarias en donde no existen grandes verdades sobre el arte. Así, caminamos hacia una concepción de arte más amplia, que tenga en cuenta los valores estéticos de distintas culturas, que reconozca como arte más que solamente lo que está en los museos y galerías, que abra espacio a la expresión cultural de las minorías o los diferentes. Una concepción de arte contextualizada localmente y conectada globalmente. Arte como proceso cultural, como lenguaje y conocimiento.

Pensando en la cuestión técnico-operacional, las cúpulas de Fuller pueden construirse con toda suerte de materiales, desde bambú a fibras de acero al carbono. ¡Esa posibilidad se extiende también en el campo del arte y su enseñanza! De paso, hacer el arte no es posible sin la experimentación práctica y teórica y su debida contextualización histórica, sociocultural y económica.

Capacidad de cambio y de adaptación son los requisitos del aprendizaje en artes, pues la base de ese aprendizaje es la búsqueda y la investigación. Las capacidades de flexibilidad, cambio y adaptación son aún más importantes para reconocer la situación cambiante de las actuales identidades en situaciones educacionales y sus contextos pedagógicos. Considero que el hecho de reconocernos, profesores y alumnos, como seres de identidades en proceso, nos ayuda para que no manejemos los conocimientos (o saberes) de manera monolítica. Las formas de aprender y enseñar –y de enseñar a aprender y de aprender a enseñar– también son resignificadas a medida que cambiamos nosotros como individuos y grupos.

Así como en las geodésicas, donde dos puntos generan un tercer punto y cada punto es el centro de una esfera de conocimiento, en el abordaje triangular tenemos una constante intersección de puntos que generan otros puntos nuevos y nuevas configuraciones desde la tríade operacional. El triángulo formado es la síntesis de dos o más acciones en intersección.

Imagen 2.

Fuente: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/licenciatura-em-artes-visuais/modulo/1/cp001.html

Como demuestra el gráfico, las diversas operaciones causan desplazamientos y podemos visualizar ondas con líneas que se cruzan generando nuevos dibujos. Así es que, en el Abordaje Triangular, el triángulo no es estático, genera una inmensidad de esquemas representativos y que presentan tanto variaciones del propio abordaje como ampliaciones para otros factores de procesos pedagógicos, como los vemos en los siguientes ejemplos:

Imagen 3.

Abordaje triangular para la enseñanza de arte sistematizada por Ana Mae Barbosa Tavares. Producido por Elisabeth Rosa de Grande.

Fuente: www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/sites/default/files/arquivos/noticias/17junho21_EJA2_LINGUAGENS.pdf

Imagen 4.

Fuente: PÓVOA, M. A. M., 2012 (www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/sites/default/files/arquivos/noticias/17junho21_EJA2_LINGUAGENS.pdf)

Imagen 5.
Representación gráfica de las dimensiones del Abordaje Triangular de Barbosa

Fuente: Barbosa (2014)

Imagen 6.
Un Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa (Vanisse Simone Alves Corrêa).

Fuente:
revistacontemporartes.com.br/2018/12/14/ensino-de-artes-a-abordagem-triagular-de-ana-mae-barbosa/

En el primer esquema (Imagen 3), los vértices del triángulo huyen de un esquema rígidamente geométrico, y sus vértices son tirados por la palabra arte, que está en el centro. En el segundo esquema (Imagen 4), los círculos ovales se entrecruzan, manteniendo la palabra arte

en la intersección de las operaciones de contextualización (la historia), producción (el hacer) y fruición (el disfrute). En el tercer esquema (Imagen 5), el triángulo se mantiene, pero los vértices son dinamizados por movimientos circulares, sufriendo reverberaciones entre el hacer artístico, el ver y el contextualizar. En el cuarto y último esquema (Imagen 6), hay un juego de rebatimiento en el triángulo central invertido, donde cada vértice tiene su propio triángulo indicando la simultaneidad de las operaciones leer/hacer, hacer/leer y luego hacer/leer en la contextualización. Esos son solo algunos ejemplos tomados de la búsqueda del término Abordaje Triangular en el Google.

Se puede decir que el Abordaje tiene, dentro de su fortuna crítica, una considerable construcción de propuestas de esquemas visuales en constante reelaboración, de acuerdo con sus capacidades de expansión, flexibilidad, ligereza y resistencia. Sabemos que "Fortuna Crítica" se refiere a estudios de carácter académico dirigidos a una obra o autor concreto. Pero aquí quiero extender la fortuna crítica más allá de los estudios académicos de naturaleza teórica para incluir la idea de usos, aplicabilidad y apropiación de la propuesta del enfoque triangular. Los esquemas visuales que se multiplican y renuevan también forman parte de la fortuna crítica del Abordaje Triangular.

Sería tarea de toda una vida mapear la literatura sobre el Enfoque Triangular, o que la utilice para fundamentar acciones pedagógicas o investigaciones científicas. En 2017, la revista del Grupo de Investigación en Estudios y Arte del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Río Grande Sul (GEARTE) publicó un número dedicado al Enfoque Triangular. Les traigo solamente algunos ejemplos seleccionados de esta revista:

Lúcia Pimentel (2017) nos dice que el Abordaje Triangular enreda acciones y teje hilos que trabajan el acto de *arte/educar* en constante narrativa de sí para profesores, arte/educadores, alumnos y artes educandos. A través del Abordaje Triangular, es posible contribuir a la acción performática del hacer humano, pues el hacer, el fruir y el contextualizar no son acciones dispersas, pero sí interactivas: mientras se invierte en el hacer, es posible contextualizar y fruir; mientras se invierte en el fruir, es posible hacer y contextualizar; mientras se invierte en contextualizar, es posible fruir y hacer.

A su vez, Fernando Azevedo (2017) comprende el Abordaje Triangular "como una teoría, de tal modo abierta, que invita el arte educador a rearmarla a su manera, considerando su propio contexto histórico, social o cultural y, también, a los estudiantes, pues es una teoría fuertemente identificada, no solamente a una interpretación del pensamiento posmoderno, sino también a las cuestiones poscoloniales".

Fernanda Pereira da Cunha (2017) (UFG, Brasil), trata el Enfoque Triangular como una teoría abierta y, por lo tanto, dialógica. Por lo tanto, es una teoría que le pide al arte/educador que reelabore. Rita Luciana Berti Bredariolli (2017) (UNESP, Brasil) apunta a una afiliación del Enfoque Triangular al pensamiento freireano, que se completa con las dimensiones estética y ética; Enfoque Triangular comprometido con una propuesta de educación crítica y liberadora. Rejane C. Coutinho (UNESP, Brasil) y Sidiney Peterson Ferreira de Lima (2017) presentan la trayectoria epistemológica para la sistematización de la AT con especial atención a la publicación de su primer libro – *Teoría y Práctica de la Educación Artística* (1975)– que marca

el período de transformaciones en el campo de la educación artística, con la creación de los cursos de Licenciatura en Educación Artística y la Ley 5692/71, señalando aspectos históricos relevantes sobre el Movimiento Escolinhas de Arte. Amanda Caline da Silva Omar, Diogo José de Moraes Lopes Barbosa y Guilherme Barbosa Schulze (2017) dicen que observan que el número de estudios centrados en el Enfoque Triangular viene creciendo en nuestro país. Hecho, según ellos, que contribuye a la democratización de la enseñanza y el aprendizaje en el Arte y también a las relaciones transdisciplinarias entre los lenguajes artísticos –Artes Visuales, Danza, Música y Teatro– y las otras disciplinas. Ramón Cabrera Salort (2017) (Universidad Autónoma de Nuevo León, México) enfatiza el carácter postcolonialista del Enfoque Triangular. Salort dice que el Enfoque Triangular estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje en Artes y Culturas Visuales desde un punto de vista crítico, es decir, poniendo bajo análisis la matriz colonial.

Estas reflexiones son de reconocidos profesores investigadores nacionales e internacionales involucrados en el ejercicio de enseñanza e investigación, para quienes las premisas del Abordaje son tanto conceptuales como operativas.

Expansión

Como he dicho, la fuerza del domo geodésico viene del encuentro de tres triángulos que forman un tetraedro que forma una curvatura de "extraordinaria resistencia y ligereza excepcional". La geodésica no es nada más que una red en curvatura que se expande a través de dos puntos de conexión. El Abordaje también es una red en expansión, en la concomitancia de sus tres instancias básicas del aprendizaje del arte: hacer, contextualizar y reflexionar. Acordémonos que la profesora Ana Mae destaca siempre que no existe un vértice que sea el comienzo o el fin de la acción pedagógica o del proceso de aprendizaje. Así, si pensamos en cada triángulo del Abordaje Triangular en un movimiento continuo de desdoblamientos en tetraedros, los cuales se expanden y forman curvaturas que, cuanto más se expandan, más seguras se convierten, tendremos metodológicamente acciones pedagógicas reforzadas por la expansión de múltiples y diferentes posibilidades del hacer, del contextualizar y de la reflexión crítica, resultando en el fortalecimiento del sistema de aprendizaje de artes, y no sólo de las visuales.

Pero, sin duda, el carácter de expansión proviene del carácter multicultural del Abordaje Triangular, pues viene en un momento de salida del Brasil de los penosos veinte años de la dictadura militar. Como nos recuerda Ana Mae (2005), fue el multiculturalismo basado en la diferencia de clases sociales lo que estalló por primera vez en Brasil, la revitalización de las ideas de Paulo Freire, que regresó a Brasil en 1980 Para ella, este esfuerzo multicultural trajo la necesidad de ver críticamente los "medios", especialmente la publicidad y la programación de la red *Globo*, durante la dictadura y, al menos hasta 2002, más poderosos que el Ministerio de Educación.

Con el paso de los años y con la llegada de otras cuestiones de la posmodernidad, el tér-

mino "multiculturalismo" también será revisado por Barbosa (2016): "Hoy mi ansiedad es interculturalista. El multiculturalismo significa el reconocimiento de varios códigos culturales y la interculturalidad la posibilidad de trabajar con varios códigos culturales al mismo tiempo" (pp. 22-23). Para Barbosa,

> La interculturalidad es un instrumento bidireccional: se trata de fortalecer los códigos culturales del grupo, pero también introducir otros códigos culturales no relacionados con el grupo. Esto es tanto para grupos con énfasis en el código académico, que necesita ser introducido a otros códigos considerados periféricos para ampliar la visión del mundo, como para grupos de códigos minoritarios que necesitan ser introducidos a los códigos hegemónicos de poder. (p. 23)

Recientemente, prefiere "hablar de la interterritorialidad del conocimiento, porque en ella está implícita la negativa a dividir el conocimiento en disciplinas. La síntesis cultural es más amplia y abarcativa cuando mapeamos territorios, desobedeciendo los límites sin siquiera tener que restablecerlos más tarde". (Barbosa, 2022, p. 169).

En estos mapeos surgen otras formas de hacer e interactuar con los lenguajes artísticos. Las tecnologías de la información y la comunicación, precedidas por los mecanismos de la industria cultural y ampliadas por las redes de información y comunicación, promovieron la caída de fronteras entre "formas puras" del lenguaje artístico, generando, en palabras de García Canclini (2003), los géneros impuros. Para el autor, estos géneros se mueven entre lo visual y lo literario, lo culto y lo popular, acercando lo artesanal a la producción industrial y la circulación masiva.

Ligereza

Para relacionar la característica de ligereza de la geodésica con una operación sinérgica de enseñanza de arte, propongo reflexionar acerca de la manera en que el arte comúnmente es visto en las escuelas. Generalmente, el arte es comprendido por el consejo escolar, por la coordinación, por los profesores y los alumnos como una asignatura de pasatiempo, que no tiene nada que sumar en el aspecto cognitivo. No se considera esa asignatura como poseedora de contenido y, por lo tanto, no se la toma en serio. Hacer arte es considerado como una actividad más liviana, un *hobby* para relajar. Hay un dicho popular que dice que una persona que no dedica horas de su vida al trabajo es "un artista" o, en traducción literal del portugués, lleva la vida en la flauta, es decir, tiene vida mansa, sin responsabilidades.

Sin embargo, Michael Parsons (2006) sostiene que el carácter débilmente estructurado del arte está relacionado al hecho de que éste es uno de los modos básicos que nosotros tenemos de formar o comunicar ideas, y el arte puede hacer esto, precisamente, porque está situado en el cruce de muchos otros intereses. Para el autor, el arte busca negociar con cualquier parte de la vida, cualquier tipo de problema de cualquier profundidad, matices o

grados de complejidad que el usuario maneje. Salta que en el hacer artístico se pueden encontrar algunas reglas y estructuras que sirven para algunas soluciones, pero que no sirven para otras, y son siempre temporarias. Según el autor, el arte está en constante movimiento, siempre expandiendo significados del pasado hacia el futuro, sirviéndose de cualquier recurso, temporario, alusivo, metafórico u cualquier otra combinación de medios que por ahí se encuentre.

Esa capacidad porosa y mutante confiere ligereza a los vértices del Abordaje Triangular, permitiéndole operaciones inter y transdisciplinares y experimentales, rompiendo con la relación sujeto-objeto de la enseñanza tradicional. Así, la ligereza, generalmente vista como un aspecto negativo para nuestra área, es en realidad uno de los puntos fuertes para la construcción de nuestro campo. Para Ana Mae Barbosa, el arte no tiene "acertado" o "errado", y eso es demasiado importante para los niños de las escuelas que son rechazadas en razón de que a veces presentan dificultades de comportamiento. En el arte, ellos pueden atreverse sin miedo, explorar, experimentar y develar nuevas capacidades.

Resistencia

Como carácter de resistencia, se puede decir que el arte es hoy reivindicado justamente por las capacidades que en el pasado lo excluyeron y lo marginalizaron en el contexto escolar: por su capacidad de deconstruir, de flexibilizar, de tratar con las diferencias. Antes en una condición accesoria y ornamental, hoy el arte se hace un nuevo eje estructurador de nuevas formas y concepciones de enseñanza y de aprendizaje. Todas esas características se entrecruzan entre sí y se imponen como los triángulos que generan los tetraedros de las geodésicas. Los entrecruzamientos en sí mismos propician la pérdida de los rígidos límites entre contextos de docencias, entre manifestaciones artísticas y culturales, entre experiencia del yo y los otros. Ana Mae llama la atención de que la "negación de la historia del otro es un síntoma de los colonizados y esta negación empieza a afectar toda la educación, hasta la enseñanza de arte en Brasil".

Un aspecto fundamental en el Abordaje Triangular se afinca en el carácter de resistencia y enfrentamiento, en las palabras de la propia Barbosa (2022), en "la sumisión a la hegemonía euro/nortecéntrica de los discursos, de los currículos, de las imágenes y de los artefactos que se presentan en las carreras de profesorado, en los libros y en las clases de artes visuales en la educación superior y en la educación primaria". Es la resistencia necesaria frente al conservadurismo, a las políticas educativas que no reconocen la importancia del arte en los contextos escolares y en el sistema curricular, que no consideran al arte como conocimiento, así como frente a las interpretaciones erróneas hechas al contenido hegemónico del Enfoque. Ana Mae reconoce que "La propuesta Triangular ha sido constantemente resistematizada por los profesores para bien o para mal. Se ha generado y degenerado, por ser una propuesta abierta a diferentes enfoques estéticos y metodológicos" (p. 59). En un principio, se desató la ansiedad metodológica que se concentraba en los modos de leer.

Las tres operaciones (hacer, leer y contextualizar) del Abordaje Triangular tienen potencia para esa resistencia, pero es desde la contextualización que yo, como docente y formadora de docentes para el campo de las artes visuales, propongo una subversión de los códigos hegemónicos, al incorporar en mi agenda docente, investigativa, estética y poética, al margen de los currículos oficiales, la cultura visual del pueblo. Apuesto por maneras pedagógicas, didácticas, metodológicas que procuran romper muros, cruzar fronteras entre modos de vida/universidad y de vidas/comunidades, en especial, buscando conocimiento de las artes y culturas populares, que pasan por una diversidad de manifestaciones y contextos, de las artesanías, ferias, comercios populares, artes callejeras como los dibujos y pinturas murales, además de las producciones que generalmente quedan afuera de los arreglos curriculares hegemónicos, a los cuales he llamado "visualidades populares" (Guimarães, 2014). El término también se basa en las experiencias con la Propuesta Triangular "que se dieron en exposiciones de código popular y de estética de lo cotidiano" (Barbosa, 2022), como, por ejemplo, las muestras Carnavalescos, Combogós, Latas e Sucatas - Arte Periférica de 1989, A Estética do Cadomblé (1989) y a Mata (1990). Según Adriana D'Agostinho (2022), Ana Mae consideró la exposición como transgresora, ya que presentaba el arte de una minoría social realizada a través de un trabajo manual preocupado por una estética, que estaba lejos de recibir espacio en los museos y galerías de la época (p. 86).

Además, mis operaciones docentes basadas en este vértice giran en torno a la construcción de narrativas visuales como un espacio de investigación en el escenario metodológico de la orientación de los proyectos de investigación en educación y visualidades, en el Programa de Posgrado en Arte y Cultura Visual de la Universidad Federal de Goiás. El Abordaje está presente en la orientación de disertaciones y tesis de mis estudiantes, en las cuales es posible mapear las acciones de leer, contextualizar y hacer la propia investigación. Es decir que, en estos procesos, se encuentra en el uso de la construcción, lectura y contextualización de imágenes como base de la investigación y escritura de la tesis. Con esta triple estructura, el Abordaje señala posibilidades metodológicas de investigación estética / educativa y cultural, así como combate los sesgos y problemas de esta opción en el mundo académico, tan propenso a la supremacía de la palabra/texto, especialmente en el rigor formal del texto escrito en la elaboración del pensamiento sistemático donde los procesos artísticos se hacen presentes.

Caminos docentes e investigativos de esta naturaleza convergen en la importancia de "leer el mundo" para la construcción de sentidos y subjetividades con las imágenes y en las imágenes, revelando deseos, discursos y prácticas que constituyen el ver. Sumo el carácter postcolonial apuntado por Cabrera Salort (2017) al carácter postdisciplinario del Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa, pues, aunque nacido en el campo de las artes visuales, nos desafía a involucrarnos no sólo con las imágenes producidas en este campo, sino también con diferentes imágenes y los usos que se hacen de ellas a través de las relaciones sociales e históricas y, al mismo tiempo, con cómo estas relaciones constituyen las maneras como nosotros, arte educadoras culturales, hacemos frente a las imágenes y la presencia de ellas dentro, fuera y más allá de las escuelas. Para mí, estos dos aspectos reafirman la importancia del Abordaje Triangular como un horizonte metodológico de investigación artística.

Como profesora, me ubico en el movimiento donde los vértices (hacer/producir arte/imágenes, leer y contextualizar) giran en torno a la construcción de narrativas visuales como un espacio de investigación en el escenario metodológico de la orientación de los proyectos de investigación en educación y visualidades, en el Programa de Posgrado en Arte y Cultura Visual de la Universidad Federal de Goiás. Es posible conectar la base del Abordaje Triangular con los propósitos de investigaciones basadas en los procesos artísticos. Para Marin-Viadel (2018), "Las Metodologías Artísticas de Investigación y las Metodologías de Investigación Basadas en Arte son un territorio intermedio, híbrido y mestizo. Son una simbiosis coherente entre la creación artística y la investigación científica, que tiene cualidades y características de ambos territorios" (p. 133-134).

Concluyendo, la idea defendida en este trabajo fue la de sostener que el Abordaje Triangular puede ser comprendido como una red en expansión, que construye muchas moradas y maneras de habitar la enseñanza e investigación de arte en sus casi cuarenta años de existencia, creando operaciones divergentes, híbridas, inter e transdisciplinarias, decoloniales, constituyéndose como un campo flexible, interactivo, abierto, inevitablemente cruzado y entrecruzado por muchos otros, y, permanentemente, en proceso de transformación de quien lo estudia, lo enseña y aprende a ayudar a construir su potente envergadura, pues, como afirman Torregrosa y Falcón (2013), el desafío de la investigación artística "es propiciar espacios de encuentros en los cuales es posibles resonar juntos", y más, "aprender juntos en una dimensión afectiva en un espacio intenso que nos ofrece la formación artística" (p. 56). Así, volviendo a la idea inicial, el Abordaje Triangular es una morada geodésica, una red de curvatura que se expande a través de nosotros, los puntos de conexión, siempre aprendices.

Referencias bibliográficas

Azevedo, Fernando Antônio Gonçalves de (2017, mayo/agosto). Retomando – A arte possibilita a o ser humano repensar suas certezas e reinventar o seu cotidiano – a partir da ideia: Incerteza Viva. *Revista GEARTE*, 4(2), pp. 282-294. http://seer.ufrgs.br/gearte

Barbosa, Ana Mae (2014). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.

Barbosa, Ana Mae (2022) *Arte/educación: Textos seleccionados*. Gabriela Augustowsky, Sidiney Peterson F. de Lima y Damián Del Valle (coords.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Universidad Nacional de las Artes

Barbosa, Ana Mae (2016, diciembre). Uma declaração de princípios interculturalista. *Revista Cartema* (5).

Bredariolli, Rita L. Berti (2017, mayo/agosto). Leitura de bonitezas: uma abordagem estética e ética para o ensino da arte brasileiro. *Revista GEARTE*, 4(2), pp. 282-294. http://seer.ufrgs.br/gearte.

Cabrera Salort, Ramón (2017, mayo/agosto). Abordaje triangular desde un episteme decolonial. *Revista GEARTE*, 4(2), pp. 282-294. http://seer.ufrgs.br/gearte.

Coutinho, Rejane Galvão y Peterson, Sidiney (2017, mayo/agosto). Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes. *Revista GEARTE*, 4(2), pp. 282-294. http://seer.ufrgs.br/gearte.

Cunha, Fernanda Pereira da (2017, mayo/agosto). Abordagem Triangular em Diálogo com o Tempo: pegadas no passado, passos para o futuro. *Revista GEARTE*, 4(2), pp. 282-294. http://seer.ufrgs.br/gearte

D'Agostino, Adriana (2022). Ana Mae Barbosa no MAC/USP. [Tesis de doctorado]. Programa de Pós Graduação Interunidades em estética e História da Arte. Universidade de São Paulo. São Paulo, 214f. https://www.teses.usp. br/teses/disponiveis/93/93131/tde-23122022-131219/publico/2022_AdrianaDAgostino_VCorrig.pdf

Fernández Díaz, Hamlet (2019). Abordaje Triangular. Estudio crítico. *Linhas Críticas, 25*, e23379. https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.23379

García Canclini, Néstor (2003). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.

Guimarães, Leda (2014) Visualidades Populares: construindo ecossistemas pedagógicos/investigativos em torno do tema. *XXIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 2352-2364.

Guimarães, Leda (2018). Metáforas para o Ensino de Artes Visuais na modalidade EAD. Licenciatura em artes visuais : percurso 1 [Ebook]. L. M. de Barros Guimarães y L. Ucker Perotto (orgs.). Goiânia : Gráfica da UFG. Ebook - (Coleção Licenciatura em Artes Visuais).

Marin-Viadel. Ricardo (2018). Las teorias educativas también se hacen con imágenes: pesquisa baseada em artes visuais. En Miriam Celeste Martins, Estela Bonci y Daniel Momoli (orgs.). *Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural*. Sao Paulo: Terracota Editora, pp. 131-144.

Omar, Amanda Caline da Silva; Barbosa, Diogo José de Moraes Lopes y Schulze, Guilherme Barbosa (2017, mayo/agosto). Abordagem Triangular e performance: reflexões e possibilidades pedagógicas na sala de aula. *Revista GEARTE*, 4(2), pp. 295-306. http://seer.ufrgs.br/gearte.

Parsons, Michael (2006). Currícul(um)o, Arte e Cognição Integrados. En Ana Mae Barbosa (org.). *Consonâncias Internacionais do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez.

Pillar, Analice Dutra; Hofstaetter, Andrea; Rossi, Maria Helena Wagner y Nunes, Marília Forgearini (2017, mayo/agosto). Abordagem Triangular: territórios e perspectivas Arte/Educativas. *Revista GEARTE*, 4(2), pp. 161-162. http://seer.ufrgs.br/gearte.

Pimentel, Lucia (2017, mayo/agosto). Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte. *Revista GEARTE*, 4(2), pp. 307-316. http://seer.ufrgs.br/gearte.

Torregrosa, Apolline L. y Falcón, Roberto Marcelo (2013, enero-diciembre). El viaje errático de la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65-66).

GÉNEROS, DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES

Blanqueamiento, arte y mujeres: una perspectiva brasileña

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral
Universidade Federal de Pernambuco
(Brasil)

¡Nadie nace mujer: se convierte en mujer!
Simone de Beauvoir

Esta es una frase que se dice, se escucha y se escribe mucho, pero si la replanteamos en el momento presente, estas palabras tienen mucho más sentido todavía cuando pensamos en la formación de las mujeres brasileñas: mujeres de todos los colores, con diferentes orígenes. Además de las indígenas, dueñas de las tierras de Brasil, la formación de las mujeres brasileñas se hace con otras de varias partes del mundo: África, Europa, Asia... En fin, Brasil es un país multicultural, pero... ¿por qué hay tanto racismo?

Después de todo, somos de todos los colores: somos mujeres negras, morenas, mestizas...

¿Cómo nos convertimos en mujeres brasileñas?

Pensando en la eliminación de nuestra ascendencia femenina, ¿cómo sucedió eso? ¿Cómo se ha blanqueado la sociedad?

¿Cómo se borraron a las mujeres?¿Cómo se borró nuestra ascendencia indígena y negra? ¿Cómo se refuerza este borrado en las clases de arte e historia del arte?

Libros escritos por hombres y clases de historia del arte impartidas también por hombres borran las historias de la sociedad brasileña, mucho más de las mujeres en el arte, y traen al salón de clases solo artistas masculinos, blancos, en su mayoría europeos.

Danielle P. Rocha Pitta sostuvo en una charla en 2022 que "el mito es el occidental, el de la evolución, etnocéntrico y cristiano, como siempre, que vincula el sexo al pecado, a Eva", por el que la mujer carga con el pecado original. Por un lado, la mujer negra convertida en símbolo de la sexualidad, a partir de la violencia sexual de los colonizadores, es simbolizada por la mujer del pecado, y para una sociedad cristiana es necesario "borrar" este color. Por otro lado, el sistema económico devalúa a las mujeres, especialmente a las negras, para justificar la explotación por mano de obra barata.

En cuanto a la estructura cultural, el hombre blanco debe ser superior a la mujer y a los demás colores, lo que refuerza así la mitología de la dominación. Y el arte como imagen de la cultura de un pueblo, en el pensamiento del colonizador blanco, debe presentarse como modelo de una sociedad "próspera y evolucionada" y destruir la cultura del otro.

Yo, profesora universitaria de Artes Visuales de la Universidad Federal de Pernambuco, en el nordeste de Brasil, trabajo con la formación de profesoras y profesores, desde la perspectiva del abordaje triangular de Ana Mae Barbosa, y como investigadora en el campo de los estudios del imaginario, según Gilbert Durand y Danielle P. Rocha Pitta, ambos antropólogos. En Brasil, soy una mujer considerada no negra; con los privilegios de tener la piel clara, tengo el deber no solo de estar en oposición al racismo y misoginia, sino de librar una lucha antirracista y antimisógina, presentando mujeres artistas negras, indígenas y periféricas –en su mayoría negras–, por una sociedad más equitativa y democrática.

El sistema económico devalúa a las mujeres, especialmente a las negras, para justificar la explotación de mano de obra barata. En todo el mundo occidental y occidentalizado hay una cultura de la propiedad, de la superioridad, de la propiedad de la tierra y de los pueblos que son considerados inferiores y, dentro de estos últimos, se encuentran las mujeres. Para reforzar este pensamiento, traigo a Rosario Castellanos (2005), una investigadora mexicana que mostró varios escritos de autores filósofos, personas que muchas veces admiramos, para hacer una reflexión feminista sobre la escasa autoridad intelectual que le es concedida a las mujeres, a diferencia de a otros sujetos creadores de obras culturales y artísticas. Castellanos, entre otros autores, cita a Arthur Schopenhauer, en su tratado *Sobre las mujeres*:

> Solo el aspecto de la mujer revela que no está destinada ni a los grandes trabajos de la inteligencia ni a los grandes trabajos materiales. Paga su deuda a la vida no con la acción sino con el sufrimiento: los dolores del parto, los inquietos cuidados de la infancia: tiene que obedecer al hombre, ser una compañera paciente que le serene [...]. La razón y la inteligencia del hombre no llegan a su auge hasta la edad de veintiocho años; por el contrario, en la mujer la madurez de espíritu llega a la de dieciocho. Por eso tiene siempre un juicio de esta edad, medido muy estrictamente, y por eso las mujeres son toda la vida verdaderos niños. (Castellanos, 2005, p. 43)

Pero esto no ocurre solo en relación a las mujeres, es un pensamiento que llega con fuerza a las personas negras, indígenas, LGBTQIA+ y también a los más "pobres", en una visión colonizadora y de un modelo blanco, europeo y masculino. Muchas veces, estos pueblos son considerados pobres, porque no tienen dinero ni posesiones, pero son esas personas que cuidan de la tierra, de los ríos y de la vida, como los pueblos originarios.

Y así, los colonizadores crean imágenes, personajes y narrativas blancas, masculinas y relacionadas con el mercado dentro de un sistema político y económico neoliberal. Traigo ejemplos de personajes que todos conocemos, que no son blancos, pero que fueron presentados y publicitados por el mundo como tales. Papá Noel, que es un personaje ficticio, está basado en San Nicolás, una persona "real", representado por un hombre blanco; no lo era.

Nicolau nació en Mira, región que ahora llamamos Turquía. (National Geographic, 2018).

Esta es una deformación de la identidad que transforma la imagen de las personas y las hace cambiar *de facto*, dándoles la idea de que son personas malas, feas y que tienen que cambiar su apariencia. ¡Donde la belleza es siempre la otra!

Según Cida Bento (2022), doctora en Psicología Social en Brasil:

> El discurso europeo siempre ha destacado el tono de la piel como la base principal para distinguir el estatus y el valor. Las nociones de "bárbaros", "paganos", "salvajes" y "primitivos" muestran la cosmología que guio la percepción eurocéntrica del otro en los grandes momentos de expansión territorial en Europa. (Bento, 2022, p. 28)

Otro ejemplo es Cleopatra:

> Eternizada en la imaginación popular como una mujer de piel blanca y ojos azules por la actriz británica Elizabeth Taylor, Cleopatra ha provocado debates durante siglos en torno a su astucia política, su belleza, su identidad y su legado para Egipto. (BBC News Mundo, 2020)

Modelos como el de Papá Noel y el de Cleopatra forman parte de una política de blanqueamiento occidental, que muchas veces se transforma en racismo, en baja autoestima de los pueblos no blancos, en incapacidad de creerse inteligente y capaz de crear. Seguro que la última reina de Egipto no tenía rasgos ni origen blancos. Cleopatra, que ha sido retratada como una mujer "hermosa" en los estándares de la belleza blancos, se convirtió en una mujer con rasgos europeos reforzados por el cine y en la pintura. Pero probablemente era una mujer con rasgos africanos.

¿De qué blanqueamiento estamos hablando? Es una relación de dominación de un grupo sobre otro: la supremacía blanca. Una supremacía del occidente contra los pueblos colonizados por él. En este estatus, no hay espacio para personas que no sean blancas, en el que la superioridad, la belleza, la inteligencia se quedan con estas personas y que, contrariamente, los vagos, perezosos, sin inteligencia, sin alma son los pueblos originarios, los negros, los grupos LGBTQIA+, los diferentes en una sociedad que solo permite una verdad: la del hombre blanco y europeo.

¡En Brasil no es diferente! Los esclavizados en el período colonial, sus descendientes y los pueblos originarios son vistos como inferiores, vagos, feos, maleducados, entre otros adjetivos. Por estos prejuicios, nadie quiere sufrir racismo, y por eso muchas personas borran sus rasgos, en un intento de escapar de esta situación. Así ocurrió el blanqueamiento desde el período colonial hasta el día de hoy.

La redención de Cam es una pintura al óleo sobre lienzo realizada por el artista español Modesto Brocos, en 1895. La obra aborda las controvertidas teorías raciales de finales del siglo XIX y el fenómeno de la búsqueda del "blanqueamiento" paulatino de las generaciones de una misma familia a través del mestizaje. Lo que se conoció como eugenesia, una teoría que busca la selección humana basada en la genética. Y así comienza un proceso de racismo estructural en Brasil.

Figura 1. *La redención de Cam* (1895), de Modesto Brocos.

Modesto Brocos, en 1895, ha traído una imagen que muestra la intención del rey Don Pedro en borrar los colores de brasileños con la inmigración de extranjeros para mezclar la población negra. Una política de borramiento que ocurre hasta el día de hoy y así nos mantuvieron alejados de nuestra ascendencia. Yo, por ejemplo, no tengo las referencias de mis antepasadas y antepasados; imagino que algunas de ellas y algunos de ellos fueron negras, negros e indígenas, pero no lo sé.

Según Cida Bento:

> las formas de exclusión y mantenimiento de privilegios en los más diversos tipos de instituciones son similares y sistemáticamente negadas o silenciadas. Este pacto de blanquitud tiene un componente narcisista, de autoconservación, como si lo "diferente" amenazara a lo

> "normal", lo "universal". Este sentimiento de amenaza y miedo está en el centro del prejuicio, la representación que se hace del otro y la forma en que reaccionamos ante él. (Bento, 2022, p. 18)

Cuando los colonizadores portugueses invadieron las tierras que ahora son Brasil, en nuestro territorio había cerca de 3,5 millones de indígenas. Muchos fueron esclavizados y trabajaron duro para los colonizadores portugueses. Pero, para la producción de caña de azúcar, los africanos, de diferentes países, traídos de su patria a la fuerza, tenían más experiencia con esta plantación, y los colonizadores creían que los indígenas eran demasiado vagos para trabajar. Como los europeos no aceptaban su cultura de cuidar de la tierra como su hogar, porque solo querían explotarla para extraer los minerales y cultivar el palo brasil y toda la riqueza que había allí, los indígenas tampoco lo hacían. ¿Quién quiere herencias tan "malas"?

Figura 2. *Regreso de un propietario* (1827), de Jean-Baptiste Debret.

Es una violencia que no termina nunca contra el pueblo brasileño, en su mayoría formado por gente negra (el número de *quilombolas* es de 1,3 millones, en el censo de 2022)[1]. El racismo es fuerte por parte de la población blanca, una minoría que mantiene su poder y

1 Primer censo quilombola realizado en el Brasil, por el Ministerio da Igualdade Racial (https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br).

dominio, contra el resto de la población. Con sus privilegios, estas personas explotan, matan, destruyen la naturaleza porque se creen dueñas del mundo. "El heredero blanco se identifica con otros herederos blancos y se beneficia de esta herencia, sea concreta o simbólicamente; por otro lado, tiene que servir a su grupo, protegerlo y fortalecerlo. Este es un acuerdo tácito, el contrato subjetivo no verbalizado". (Bento, 2022, pp. 24-25)

En palabras de Anjos:

> Brasil es un país fundado (o inventado) por la violencia colonial. Es un país que lleva, inscrito en su origen, marcas de extrema violencia —esclavitud y exterminio— contra los pueblos originarios de las tierras que, a principios del siglo XVI, los colonos portugueses tomaron como propias. Es un país que, además, muestra signos de violencia igualmente extrema por parte de una minoría blanca europea contra los aproximadamente cinco millones de hombres y mujeres negros sacados a la fuerza de diferentes lugares de África y llevados para ser esclavizados en el "Nuevo Mundo" que se estaba gestando allí. (Anjos, 2023).

¡Fuimos el último país que abolió la esclavitud de los hombres y las mujeres!

La situación de las mujeres era aún peor, porque, además del trabajo pesado, eran explotadas sexualmente. Las mujeres, tanto indígenas como africanas, fueron utilizadas como objetos, violadas, humilladas y subyugadas. Se construyó una narrativa en la que las mujeres son objetos sexuales o feas por su piel negra y cabello rizado, tan rechazadas hasta el día de hoy.

La formación de las mujeres brasileñas se ha moldeado por diferentes pueblos. Somos de todos los colores.

"Mi voz la uso para decir lo que calla" ("Que calla", Elza Soares, 2018). Elza Soares es el ejemplo de resistencia, de denuncia y de lucha contra los blanqueamientos. En las canciones que canta, su lucha es explícita. En este contexto colonizado, las mujeres artistas, hoy conscientes de una violencia racista que trae en su narrativa un rechazo a sus cabellos rizados, cuestionan, indagan, intercambian imágenes. Impactan en la sociedad con imágenes violentas de cómo son agredidas cotidianamente y sus cabellos son el símbolo de la negritud, por eso los salones de belleza están llenos de productos para alisarlo.

Estas son algunas artistas brasileñas que luchan contra esos rechazos y el racismo:

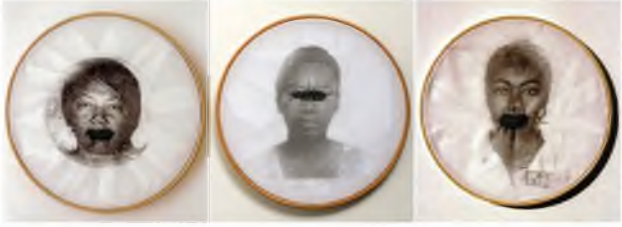
Priscila Rezende es licenciada en Bellas Artes por la Escola Guignard-UEMG (Belo Horizonte, Brasil) con especialización en Fotografía y Cerámica. En la performance *Bombril*, originalmente realizada en 2010, durante un tiempo aproximado de una hora, la artista frota con su propio cabello cierta cantidad de objetos de material metálico, generalmente de origen doméstico. *Bombril*, además de una conocida marca de productos de limpieza y hogar, forma parte de una extensa lista de apelativos peyorativos utilizados en nuestra sociedad para referirse a una característica del individuo negro: el cabello. Parte de este nombre se usa para hacer reflexionar a la sociedad sobre el racismo.

Figura 3. Performance *Bombril* (2014), de Priscila Rezende.

Fuente: Enciclopedia Itaú Cultural de Arte y Cultura Brasileña. San Pablo, 2023. Disponible en: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra34673/bombril

Rosana Paulino es una artista visual, educadora y curadora brasileña. Es también doctora en Artes Visuales por la Facultad de Comunicación y Artes de la Universidad de San Pablo y especialista en grabado por el London Print Studio. *Bastidores* es un trabajo artístico que trata sobre el silenciamiento, el borrado, la anulación en *backstage* que son piezas de bordado, trabajo tradicional de su familia.

Figura 4. *Bastidores* (1997), de Rosana Paulino.



Y Gê Viana, artista brasileña que a partir de un encuentro con Lívia Aquino, investigadora en el campo de las artes visuales, comienza a utilizar la 'imagen precaria' y los medios de apropiación de fotos históricas. Sobre su producción, ella comenta: "Hacer un camino en el arte hoy parte de la idea de denuncia, haciendo uso de categorías estéticas. Pienso en el legado que dejaron los fotógrafos que denunciaron en clics la cotidianidad de las grandes ciudades, los guetos y los pueblos tradicionales. Las imágenes de archivo que traigo son imágenes que aún llevan un trauma histórico de nuestro pueblo, entonces pensé en una manera de apropiarme para traer otras narrativas, que trabajen sobre posibilidades más felices, porque siento que nuestra felicidad está en riesgo" (Galería Superfície, s/f)

Figura 5. *Una cena brasileña* (1827), de Jean-Baptiste Debret

Fuente: Galería Superficie. https://galeriasuperficie.com.br/artistas/ge-viana/

Figura 6. *Siéntate a cenar* (2020), de Gê Viana, de la serie de actualizaciones traumáticas de Debret

Fuente: Galería Superficie. https://galeriasuperficie.com.br/artistas/ge-viana/

> Mujeres, hombres y niños fueron sistemáticamente desarraigados de África y traídos a América durante casi trescientos años. Si bien reconocemos que el tema de las mujeres negras [esclavizadas] aún requiere especial atención por parte de los investigadores, nos basamos en la producción académica disponible para levantar nombres de mujeres que representaban las ocupaciones sociales típicas entre las mujeres negras: [esclavas] del *eito*[2] y sirvientas, nodrizas, *quituteiras* [esclavizadas prostitutas], esclavizadas con fines lucrativos, por mencionar las actividades más comúnmente realizadas por las mujeres africanas. (Schumaher e Brazil, 2000, p. 12)

El arte hace un proceso de estos prejuicios y, al mismo tiempo, permite que las artistas y los lectores de arte tengan concientización y reconocimiento de sus orígenes y sus colores, y

2 N. de E.: Las "escravas do eito" eran las que trabajaban en las plantaciones.

los valoren a partir de su producción artística y su vida. "Las artistas feministas han trabajado la experiencia propia del exilio entre los que llamo 'mundos-entre', metrópolis y (ex)colonias. Territorios emblemáticos de conflictos geopolíticos que perviven y libran sus luchas en los cuerpos, atraviesan océanos a vuelo rasante" (Bidaseca, 2018).

"Mil naciones han moldeado mi cara". En Brasil, somos una mezcla de colores razas, etnias, pueblos. Con estas mezclas, las mujeres artistas y educadoras fueron mostrando nuestra identidad.

Para Bento "es necesario reconocer y debatir estas relaciones de dominación para crear condiciones para el avance de otro tipo de sociedad y otros pactos civilizatorios. Las relaciones de género, raza, clase, origen, entre otras, son muy similares en la forma en que se construyen y perpetúan a través de pactos, casi siempre no explícitos". (Bento, 2022, p. 15)

Los trabajos de arte aquí presentados muestran la reverberación de caminos históricos, artísticos, feministas y antirracistas de ser y luchar por todos, de gritar por todos. Así, se evidencia la importancia de una acción pedagógica orientada a determinados fines, para que podamos explorar no solo el potencial humano, sino ganar un público que se identifique con la causa y reflexione sobre ella en espacios que, en un principio, no son comunes para promover tales reflexiones. La discusión aún está en pañales, a pesar de todas las luchas, y en este momento particular es sumamente importante que no nos quedemos callados; el arte/educación ya se está presentando de tal manera que involucra al feminismo en sus temas, y esto se está mostrando como política de resistencia (dentro de la universidad y fuera de ella). Así, con la realización de este trabajo para este congreso, cobra aún más fuerza, en el sentido de reunir a más personas para discutir y reflexionar, logrando compaginarnos con trabajos de otros ámbitos, incluidos los movimientos sociales, feministas, antirracistas. De hecho, proyecta estas acciones transversales/horizontales en el imaginario con el empoderamiento identitario, pero no sólo en el ahora, sino también proyectado hacia el futuro, para las futuras generaciones, en lo cual las personas se miren en el espejo, se vean a sí mismas y se sientan orgullosas de quienes son, tal como son. Que la sociedad ya no se sorprenda por temas como los aquí señalados, que son parte de la educación en su conjunto. (Amaral, 2019).

¡*Avante*!

Referências bibliográficas

Amaral, Maria das Vitórias (maio/ago 2019). Arte/Educação e feminismo no imaginário pernambucano como resistência política e formação identitária das mulheres. *Revista GEARTE (6)* 2, 247-271. Porto Alegre.. http://seer.ufrgs.br/gearte

Anjos, Moacir (enero de 2023). Necrobrasiliana - Exposición en cartaz en la Galeria Vicente do Rego Monteiro. Recife: Fundação Joaquim Nabuco.

BBC News Brasil (2020, 18 de octubre). *Qué se sabe sobre el origen y el aspecto de Cleopatra, una de las mujeres más poderosas de la historia*. Recuperado el 28/07/2023 de https://www.bbc.com/mundo/noticias-54562173

Bento, Cida (2022). *O pacto da branquitude*.. São Paulo: Companhia das Letras.

Bidaseca, Karina Andrea (2018). *La revolución será feminista o no será: La piel del arte feminista descolonial*. Buenos Aires: Prometeo.

Castellanos, Rosario (2005). *Sobre cultura femenina*. México: FCE.

Galería Superfície (s/f). Gê Viana. https://galeriasuperficie.com.br/artistas/ge-viana/

National Geographic. (18 de diciesmbre de 2018). *La historia de San Nicolás, el fraile turco que se convirtió en uno de los mayores referentes de la Navidad*. https://www.ngenespanol.com/historia/san-nicolas-el-hombre-real-que-inspiro-al-mito-de-santa-claus/

Schumaher e Brazil (2000). *Dicionário mulheres do Brasil: De 1500 até a atualidade. Biográfico e Ilustrado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Proyecto *[in]visible*[1]

margarida dourado dias
Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS)
Faculdade de Belas Artes - Universidade do Porto
Investigadora responsable del proyecto *[in]visible*
(Portugal)

]in[

A mediados del año 2011, más de cincuenta organizaciones de Perú se reunieron en defensa de las tres mil doscientas cincuenta variedades de papas. Esa diversidad, herencia de ocho mil años de cultura campesina, está hoy por hoy amenazada de muerte por la invasión de los transgénicos, el poder de los monopolios y la uniformidad de los cultivos.
Paradójico mundo es este mundo, que en nombre de la libertad te invita a elegir entre lo mismo y lo mismo, en la mesa o en la tele.

Eduardo Galeano,
Semillas de identidad, (2014/2016)

¿Cómo hablar de las invisibilidades? No es solo hablar de lo que no se ve. No es solo hablar de lo que no se quiere ver. Es mirar más allá del primer impacto visual. Es querer ver entre espacios y tiempos.

Los libros de texto, como "mecanismos invisibles", que pueden parecer objetos de vida corta, son regularmente repensados, renovados y revalidados por instituciones y personas con credibilidad. Reflejan y transmiten una idea dominante/universal de la cultura y de lo que se espera de las personas en la sociedad, interfiriendo directamente en la identidad de los habitantes del futuro. No son simples espejos: sus imágenes y textos se adaptan a una determinada visión del mundo (Choppin, 2004; Martins, 2020), tratando de educar de forma homogénea, hegemónica, racista y patriarcal e invisibilizando otras lecturas del mundo.

1 Proyecto financiado por la Fundação para a Ciência e Tecnologia, con la referencia 2022.05056.PTDC. https://invisible.i2ads.up.pt/

Como la paradoja de Eduardo Galeano, con el proyecto *[in]visible – [in]visibilidade das identidades nos manuais escolares portugueses do 1º ano do ensino básico de Estudo do Meio a partir de 1974* [2], que dura de enero de 2023 a junio de 2024, cuestionamos el menú que se sirve en la mesa de la escuela y si las grandes palabras de moda de la diversidad y la inclusión se pierden en el condimento. Queremos analizar la representación de las realidades culturales que se diseñan por las manos de editores y se validan institucionalmente en Portugal y, a través de la presencia o no de ilustraciones/imágenes de personas y de grupos de personas en los libros de texto, pensar en su contribución a las desigualdades raciales y sociales.[3]

Queremos pensar en quiénes somos y en quiénes son los demás. ¿Dónde se encuentran las expresiones, los sentimientos, las personas, las formas de vivir y pensar el mundo si los libros de texto se limitan a mostrar formas de ser y estar que se reducen a personas de piel clara, sin dificultades en la vida, siempre sonrientes y felices por reproducir actividades asociadas al género, clase social, etnia, edad o capacidad? ¿Estos libros no están enseñando que solo hay dos formas de ser –los buenos y los malos; los alegres y los tristes; los iluminados y los oscuros; los ricos blancos occidentales y los pobres de color del tercer mundo– y que únicamente una de ellas se considera positiva y deseable? ¿Estos libros no están imponiendo un punto de vista en el que hay personas y formas de ser que merecen ser representadas y deseadas, mientras que hay otras que permanecen ocultas, fuera de la vista, porque no son "normales"? ¿Estos libros no están contribuyendo a mantener a los blancos en el centro del mundo y a las personas de color en los márgenes, como podría decir Grada Kilomba (2020, p. 180), contribuyendo una vez más al racismo, a un racismo de microagresiones cotidianas, a una constante discriminación hacia todas las personas que no representan una norma?

---

2 *[in]visibilidad de las identidades en los libros de texto portugueses del primer año de educación primaria de "Estudo do Meio" desde 1974* (traducción libre de la autora)

3 En la siguiente imagen se utilizan detalles de imágenes de los libros de texto: (1976) *Meio físico e social* (Porto Editora); (1982) *À nossa volta* (Porto Editora); (1985) *Tico-tico descobre o meio* (Editora ASA); (1991) *Magia do Saber* (Livraria Arnado); (1995) *As minhas descobertas* (Ed. Nova Gaia); (2002) *Bambi 1* (Porto Editora); (2003) *Estudo do Meio do João* (Ed. Gailivro); (2007) *Oficina 1. Estudo do Meio* (Porto Editora); (2007) *O Estudo do Meio do Carochinha* (Ed. Gailivro); (2010) *Os Togarelos* (Ed. Livro Directo); (2016) *Todos juntos* (Santillana).

Fuente: Neto y Nogueira (2010, p. 74)

Los ejemplos que figuran en las imágenes de los libros de texto ofrecen, con respecto a las estructuras sociales, políticas y culturales, un soporte para el (re)conocimiento de uno mismo y del otro. (Re)conocimiento de quién se ve en el espejo y de quién sirve de modelo, pero también de quién es invisible. Un (re)conocimiento impuesto, pero no siempre sentido.[4]

4. En la siguiente imagen se utilizan detalles de imágenes de los libros de texto: (1976) *Meio físico e social* (Porto Editora); (1978) *O meu mundo* (Porto Editora); (1982) *À nossa volta* (Porto Editora); (1985) *Tico-tico descobre o meio* (Editora ASA); (1991) *Magia do Saber* (Livraria Arnado); (1991) *Janela do Mundo* (Ed. ASA); (1999) *Pequenos Curiosos* (Porto Editora); (2002) *Bambi* 1 (Porto Editora); (2003) *O Quico e o Meio* (Ed. Nova Gaia); (2007) *O Estudo do meio da Carochinha* (Ed. Gailivro); (2010) *Os Tagarelas* (Ed. Livro Directo); (2016) *TOP!* (Porto Editora).

[pentagrama]

La creencia occidental en el libro como el principal medio de transmisión del conocimiento influye directamente en las personas que leen y escuchan. En los libros de texto de la escuela primaria las imágenes, portadoras de información, se utilizan como herramienta primordial para captar la atención de los alumnos y, como señalan varios autores y autoras, como principal recurso pedagógico en los primeros años del aprendizaje escolar (Carvalho, 2011; Choppin, 1992; Gérard y Roegiers, 1998; Richaudeau, 1979). El impacto visual de las imágenes, como ejemplo de los valores dominantes de una época determinada, de formas particulares de aprendizaje y del tipo de conocimiento/comportamiento que se debe promover (Luís Vidigal, citado por Pinto, 2003, p. 174), interfiere directamente en la manera como cada persona aprende a ver el mundo y el lugar que se le impone a cada una.

En este sentido, con el proyecto *[in]visible* se pretende:

- crear un archivo de imágenes que documente la presencia y representación de las identidades desde 1974 en Portugal, tal como se muestran en los libros de texto de "Estudo do Meio" del primer grado (educación primaria);
- intentar comprobar cómo los libros de texto han reflejado la política educativa gubernamental en los últimos 48 años;
- realizar un análisis crítico de cómo las imágenes contribuyen a la construcción de una representación de normalidad sobre las identidades, lo que puede llevar a la asimilación de estereotipos.

[cambio de tiempos]

Tres momentos de la historia reciente de Portugal son importantes para esta investigación. El primero de ellos es la instauración de la democracia en 1974. El 25 de abril de 1974 tuvo lugar la Revolución de los Claveles, que derrocó la dictadura de Salazar. Durante el período dictatorial del Estado Novo (dictadura salazarista de 1933 a 1974), la política de tener un único libro de texto al año en todas las escuelas (*Decreto-Lei* 27:279, del 24 de noviembre de 1936), manipulado y regulado por el gobierno (desde 1929), contribuyó a inculcar una ideología propagandística basada en la "grandeza del pasado y el derecho divino al imperio" y en la tríada "Dios, Patria y Familia" (Cruz, 2007; Pires, Mesquita y Ribeiro, 2009; Sole, 2017). En el ámbito escolar, por las manos de los profesores y profesoras y a través del libro de texto, se impusieron y reforzaron los siete mitos ideológicos fundadores del Estado Novo definidos por Fernando Rosas: el mito palingenésico, el mito del nuevo nacionalismo, el mito imperial, el mito de la ruralidad, el mito de la pobreza honrada, el mito del orden corporativo y el mito de la esencia católica de la identidad nacional (Rosas, 2001). Después de los tres primeros años de ensayo pedagógico de la democracia en Portugal (1974-1977), se define un nuevo

modelo de enseñanza primaria y una nueva política del libro escolar en 1979 (*Decreto-Lei* n.º 191/79, del 23 de junio, y *Portaria* n.º 572/79, del 31 de octubre).

El segundo momento, que destaca en la presente investigación, es la aprobación de la Ley de Bases del Sistema Educativo (n.º 46/86, del 14 de octubre), que coincide con la entrada de Portugal en la Comunidad Económica Europea en 1986. Este será el momento en el que la asignatura de "Meio Físico e Social", creada para el curso escolar 1975/1976, se replanteará y transformará en la asignatura de "Estudo do Meio" [5], lo cual ocurrirá en 1989 (*Decreto-Lei* n.º 286/89, del 29 de agosto).

Y, por último, el momento relacionado con las reformas curriculares de la educación portuguesa que comenzaron en 2001. Es un tiempo en el que se diseñaron nuevos programas para todos los niveles de enseñanza y se introdujeron nuevas metodologías con el objetivo de crear ciudadanos activos y críticos.

Con un punto de vista decolonial y antidiscriminatorio, en este proyecto dirigimos nuestra atención hacia los libros de texto del primer grado de la asignatura de "Estudo do Meio". Aunque a través de cualquier libro de texto (independientemente de la materia y del nivel) es posible mostrar visual y textualmente las imposiciones de los estereotipos identitarios, en esta investigación nos estamos centrando en estos libros de texto de la educación primaria porque presentan representaciones y ausencias directas de identidades en relación con la diversidad cultural, el estatus social, el género, la orientación sexual, las edades y las personas con discapacidad. Estas diferentes categorías se analizan en simultáneo debido a la interseccionalidad en la discriminación y porque sería difícil cerrar los ojos y la mente y solo privilegiar una o varias situaciones discriminatorias.

Importa decir que, con la instauración de la democracia en Portugal, todo el país es repensado y también hay un enfoque en renovar la educación. Se llevan a cabo varios ensayos curriculares en diferentes años para innovar los currículos (incluso en el nivel inicial), la evaluación, los libros y materiales escolares y la formación docente. La preocupación por la calidad didáctica y científica tanto se registra en leyes como se divulga en los medios de comunicación como la televisión.[6]

Los libros de texto de "Estudo do Meio" (y "Meio Físico e Social") que se eligieron para ser analizados corresponden a los años de su aprobación y salida al mercado. Entendemos que las intenciones gubernamentales con respecto a los primeros libros de texto de "Meio Físico e Social" (1975/1976) inciden sobre una nueva forma de pensar acerca de las personas y de sus relaciones con la sociedad y la naturaleza (individuo-familia-escuela-sociedad). Pero también nos cuestionaremos hasta qué punto se rompió con el pasado (dictatorial), incluso después de haberse creado una nueva asignatura.

La dificultad para encontrar y acceder a registros de libros de texto en las editoras y en las bibliotecas portuguesas, aliada a la dificultad para obtener información sobre su adaptación en las escuelas en Portugal, coloca al equipo del proyecto ante desafíos que

---

5 "Estudo do Meio" es una asignatura similar a Ciencias Sociales.

6 Un ejemplo es el programa de divulgación pedagógica producido por Carlos Rodrigues para la RTP1 (Rádio Televisão Portuguesa) en 1974, donde entrevista a Rui Grácio (Secretario del Estado de la Orientación Pedagógica), profesoras y profesores, alumnas y alumnos, mostrando el compromiso y la ansiedad por el cambio en el campo educativo (https://arquivos.rtp.pt/conteudos/sob-o-signo-da-renovacao-escolar-if).

deben ser enfrentados. Sin embargo, a partir del curso lectivo 2007/2008, la información con el calendario de adopción de los libros de texto se vuelve sistemática y de acceso inmediato a través de la página web de la Direção-Geral da Educação.

Los años que seleccionamos para trabajar los libros de texto fueron los siguientes: 1975 (curso lectivo 1975/1976), 1979, 1989, 1991, 1995, 1999, 2003, 2007 (curso lectivo 2007/2008), 2010 (curso lectivo 2010/2011), 2016 (curso lectivo 2016/2017). Entre marzo y julio de 2023 se hizo una recopilación en Biblioteca Nacional de Portugal, y en ella se consiguieron 45 libros de texto (12 libros de "Meio Físico e Social" y 32 de "Estudo do Meio") para la construcción del archivo de imágenes de representación de identidades.

[loop]

Si en la dictadura portuguesa se utilizaron los mismos libros de texto durante unas dos décadas, manteniendo la misma ideología hegemónica y discriminatoria en diferentes generaciones, no es la reducción del tiempo de uso del libro de texto en cuatro, cinco o seis años lo que impedirá que se conserve una ideología y una visión del mundo.

Además, hay que tener en cuenta que algunos autores y algunas autoras de libros de texto posteriores a 1974 también crearon sus diferentes versiones de libros durante dos décadas. Por otro lado, hay imágenes que son replicadas a lo largo del tiempo. Con tanta repetición, las actividades y formas de ser se vuelven "naturales".

Fuente: Ferreira (1951), libro utilizado entre 1951 y 1973

Hablar de naturalidad y normalidad en lo que se refiere a las actitudes es hablar de hechos "naturales" y "normales" como justificación, como si no hubiera ninguna lógica o implicación racional en el asunto, como si las imágenes y las palabras fueran neutrales. Las investigadoras Marta Araújo y Sílvia R. Maeso mostraron, por ejemplo, que en los libros de historia portugueses la esclavitud se trata como una "práctica institucionalizada de olvido social" (término de Kwame Nimako y Stephen Small), al emplearse un vocabulario que relaciona la esclavitud solo con la época de la expansión portuguesa y olvida intencionadamente el racismo como producto histórico de la colonización (Araújo y Rodríguez Maeso, 2012).

[compases]

La investigación del *[in]visible* se dividió en cuatro partes:

- la recopilación teórica y la participación en encuentros con personas del mismo campo de investigación;
- la recopilación de imágenes y dibujos de libros de texto;
- el análisis de datos sobre la representación o no de identidades;
- el análisis crítico sobre la relación entre las identidades y las políticas educativas.

El archivo de identidades (in)visibles y los demás productos (ponencias/seminario final/informes), que están disponibles con acceso libre, actualizan la investigación portuguesa en los ámbitos de la diversidad cultural, el colonialismo, el género y la identidad sexual, la condición social, las edades y las personas con discapacidad, y podrán crear conciencia para un cambio efectivo. Con este proyecto se espera poder intervenir en el mundo a través de una educación artística crítica y antidiscriminatoria, rompiendo con la replicación de gestos coloniales, hegemónicos, patriarcales y eurocéntricos. Una educación artística que luche por una comunidad sin oprimidos y sin invisibles o, como los llamaría el escritor angoleño Onjaki, los transparentes.

> Quando a avó falava assim, Leonor sentia-se de facto uma princesa. Mas, depois, olhava-se ao espelho e não achava os cabelos loiros e sedosos das princesas dos livrinhos de histórias. O cabelo dela era crespo e escuro, rebelde, e a explicação da avó Alzira dissolvia-se num mar de dúvidas.[7]
>
> João Paulo Borges Coelho,

7 "Cuando su abuela hablaba así, Leonor se sentía de hecho una princesa. Pero, después, se miraba en el espejo y no encontraba el cabello rubio y sedoso de las princesas de los libros de cuentos. Su pelo era crespo y oscuro, rebelde, y la explicación de la abuela Alzira se disolvía en un mar de dudas" (traducción libre de la autora).

Museu da Revolução, (2021, p. 96)

Referencias bibliográficas

Araújo, Marta y Rodríguez Maeso, Silvia (2012). A institucionalização do silêncio: a escravatura nos manuais de história portugueses. *Revista (In)Visível*, 1, p. 7-15. http://hdl.handle.net/10316/42622

Borges Coelho, João Paulo (2021). *Museu da Revolução*. Alfragide: Editorial Caminho.

Carvalho, Graça (2011). As Imagens dos Manuais Escolares: Representações mentais de professores e alunos relativamente à presença de imagens nos manuais escolares e à sua eficácia pedagógica. *Da Investigação Às Práticas*, 1(2), p. 59-79.

Choppin, Alain (1992). The Emmanuelle Textbook Project. *Journal of Curriculum Studies*, 24(4), p. 345-356. https://doi.org/10.1080/0022027920240404

Choppin, Alain (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30(3), p. 549-566.

Cruz, M. Dores (2007). "Portugal Gigante": Nationalism, Motherland and Colonial Encounters in Portuguese School Textbooks. *Revista Habitus - Revista Do Instituto Goiano De Pré-História E Antropologia*, 5(2), p. 395-422. https://doi.org/https://doi.org/10.18224/hab.v5.2.2007.395-421

Ferreira, Barros (1951). *Livro de Leitura da 3.ª classe*. Editora Educação Nacional.

Gérard, François Marie y Roegiers, Xavier (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Oporto: Porto Editora.

Kilomba, Grada (2020). *Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Quotidiano* (2ª. ed.). Lisboa: Orfeu Negro.

Martins, Bruno Sena (2020). Lutas identitárias e transformação social: dignidades, corpos e alianças. En A. Peniche, B. S. Martins, C. Roldão y F. Louçã (Eds.), *Não Posso Ser Quem Somos? Identidades e Estratégia Política da Esquerda*. Lisboa: Bertrand Editora, pp. 137–167.

Neto, Franclim Pereira y Nogueira, Patrícia (2010). *Os Tagarelas. Estudo do Meio 1.º ano*. Livro Directo.

Pinto, Mariana Oliveira (2003). Estatuto e funções do manual escolar de língua Portuguesa. *Revista Millenium, October* (28), pp. 174-183.

Pires, Cristina Maria Mesquita Gomes; Mesquita, Elza da Conceição y Ribeiro, Maria do Céu (2009). *A iconografia nos manuais escolares do Estado Novo*. Braganza: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.

Richaudeau, François (1979). *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique*. Paris: UNESCO.

Rosas, Fernando (2001). O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. *Análise Social*, XXXV(157), pp. 1031-1054.

Sole, Maria Glória (2017). A história nos manuais escolares do ensino primário em Portugal: representações sociais e a construção de identidade(s). *Historia y Memoria de La Educación*, 6, pp. 89-127. https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17128

Entrevista a Luchi de Gyldenfeldt: "La cátedra de Canto lírico disidente es un espacio para alzar la vocalidad propia y la vocalidad colectiva"

Lucas Petersen
Universidad Nacional de las Artes
(Argentina)

Luchi de Gyldenfeldt es cantante lírica, docente y artivista. Comenzó su formación musical estudiando piano en el Conservatorio de la Ciudad de Buenos Aires "Ástor Piazzolla". Aún con el nombre Luis y como cantante barítono, se graduó en el año 2017 de la Licenciatura en Artes Musicales, orientación Canto Lírico, con las mejores calificaciones ("cum laude") por la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Actualmente, se identifica como "contratenora", registro con el que realizó su debut en 2021 con el rol de The Sorceress (La Hechicera) en la ópera *Dido y Eneas*, de Henry Purcell, con la Compañía "Música en escena" en el Teatro Empire. Desde entonces, ha participado con roles de actriz en distintos elencos operísticos. Es creadora y *performer* junto a su hermana Ferni de Gyldenfeldt del espectáculo lírico disidente *Ópera Queer* y, desde el 2021, es profesora titular de la cátedra de Canto lírico disidente del Departamento de Artes Musicales y Sonoras de la UNA. En esta entrevista, repasa su trayectoria formativa y artística como cantante, así como también la experiencia de la cátedra.

¿Cuál fue tu relación –como cantante, como artista– con el sistema educativo? ¿Cómo te formaste y cómo evaluás retrospectivamente esa experiencia?

Desde los 12 o 14 años quería ser cantante lírica, quizá por la influencia de mi padre, Oscar de Gyldenfeldt, y de mi tía, Graciela de Gyldenfeldt, eximia cantante lírica. Desde muy chica, con el amor por la ópera y la música "clásica", tenía un gran sentido de pertenencia con

la técnica lírica y del *bel canto* y con la cantidad de emociones y sentimientos necesarios para que una ópera sea contada. Yo quería transmitir y hacer algo de eso, sobre todo por su gran conexión con el teatro y con lo humano. Entonces, había un motor que era "yo quiero hacer". No era "yo quiero estudiar", sino un "yo quiero ser cantante lírica", estar en un escenario y curtirme y sentir y crecer y hacer. Es una reflexión que estoy haciendo ahora. Eso incluía el proceso del estudio. Y hubo un sorprendente y hermoso encuentro con la Universidad Nacional de las Artes. Entonces, yo estudiaba Historia en la Universidad de Buenos Aires. En algún sentido, hice el balance de que eso ya no me representaba y pasé a estudiar en la UNA, cuando todavía era el IUNA [Instituto Universitario Nacional del Arte]. Cuando ingresé, sentía un poco ese orgullo de estar recién llegado, sabiendo que de repente era algo muy prestigioso, y me encontré con una experiencia gratificante. Sobre todo, porque yo tenía ganas de hacer, y encontré en la universidad mucho espacio para hacer.

Antes de la universidad, ¿qué tipo de instancias de educación artística habías transitado?

Si bien no concluí los estudios, a los 15 años ingresé a la carrera de Piano del Conservatorio Astor Piazzolla e hice cinco años ahí. Yo entendía que no iba a hacer canto en ese momento porque sabía que, a esa edad, por el cambio de voz, no estaba aconsejado estudiar canto lírico para hacer una masculinidad. Así que hacía canto en el colegio, en el Liceo 9, con Rita Hassan, y después con Alejandra Varela, una profesora de coro que empezó a llevar algunas cositas de Verdi, de *Nabucco* o de *Il Trovatore*, o un poco de zarzuela. En ese coro, yo estaba con Ferni, mi hermana. Después empecé a tomar alguna clase de canto en el Astor Piazzolla, fuera del horario de cursada, en el taller que daba Oscar Cálvez. Pero mi contacto con el estudio formal de la música es con el instrumento del piano. Ahí me pude sumergir más en el aspecto teórico, lo cual fue muy interesante. Tuve un excelente profesor de Teoría Musical, Marcelo Delgado, que me abrió la cabeza. Y luego empecé a estudiar canto particular con quien fue mi profesor en la UNA, Eduardo Cogorno. Preparamos durante dos años el examen de ingreso. Fue un gran referente en ese momento para mí. Después podemos discutir lo compleja que es, digamos, cierta paternalización o maternalización en relación al canto, y al maestro o la maestra de canto, pero me encontré con un profesor que le importaba que yo cantara y que tenía ganas de que yo cantara. Yo estudiaba y era un poco la alumna preferida porque participaba en todos los proyectos de la universidad.

Decís que eras la "alumna preferida", pero en ese momento no utilizabas el pronombre femenino, ¿no es cierto?

Totalmente. En ese momento era el "preferido" cantante barítono. Si me nombro así, en femenino, en el pasado, es más por sentir que puedo recuperar un poco el tiempo en que no me nombré en femenino. No porque yo esté negando que era Lucho, era barítono y me recibí con traje y corbata, sino porque nombrarme en femenino le hace cierto

mimo a la yo del pasado que no pudo ver en ese momento que era una travesti o estaba haciendo una femineidad. Había muchas cosas encriptadas dentro de lo identitario, si bien tuve muchísima libertad de crecer vocacional y profesionalmente en la universidad. El Departamento de Artes Musicales es un departamento hermoso, lleno de propuestas para quienes tienen ganas de transitarlo con esa intensidad. Yo creo que eso es lo que me definió toda la carrera. Viví muy intensamente el compromiso por el estudio. Me sentaba al piano y estudiaba. Podía hacerlo porque había tenido cuatro, cinco años con Marcelo Delgado y tenía la coordinación suficiente como para poder acompañarme, además de una familia de músiques que hacía que un domingo, de repente, terminara en una *schuberteada* o en una tertulia cantando arias y demás. Entonces, no me desconectaba después de una clase de canto. Mi vida giraba bastante en torno a eso, o en ir al Teatro Colón o al Teatro Argentino de La Plata. Pero, así como estaba eso, también creo que no había tiempo o espacio para mí y tampoco en la institución como para cuestionarlo. La transición es algo que me pasó por fuera de la institución.

Has mencionado en otras oportunidades una especie de superposición muy paradójica entre recibirte con honores como barítono y el comienzo de la experiencia de Ópera *Queer*. ¿Cómo fue?

Eso fue en 2017. El arte no puede estar separado de lo que sucede en la sociedad. Quizás mi hermana, la Ferni, como cantante de folklore, podría mencionar cuál es el recorrido que grandes cantores y cantoras populares como Mercedes Sosa, Silvio Rodríguez, Pablo Milanés o Joan Baez han hecho en relación a su pueblo y a los eventos políticos. Como soy cantante lírica, esto quizás genera más extrañeza, porque aparentemente la ópera nunca fue un evento político... *Ja ja* [refuerza irónicamente las interjecciones de risa]. Eso sí es una crítica mía: se nos enseña en la universidad y en los conservatorios al canto lírico como un *métier* digno de reproducirse en el Teatro Colón, como si éste fuese un gran museo vacío, como una gran cáscara dorada cuyo contenido pareciera cada vez más sin sabor, más nihilista, sin sentido.

Ópera Queer nace en el macrismo. Ya veníamos jugando, la verdad, pero en 2017 es cuando terminamos de definir la propuesta. Fue curioso y fuerte porque yo me recibo como barítono con traje y corbata, cantando un repertorio difícilísimo de *mélodies françaises* (Poulain, Debussy, Ravel, Fauré, Reynaldo Hahn), mientras se estaban sucediendo las represiones del macrismo en Plaza Congreso por las manifestaciones en contra de la reforma jubilatoria. Yo no sabía si lo iba a hacer porque estaba cerrada la facultad. Y a la semana hicimos un concierto de *Ópera Queer* en el sótano de Mu Trinchera Boutique. En ese momento, yo sentía que eran como dos caras de una misma moneda que era yo misma. Una era la posibilidad de cantar como barítono con esa *performance* culturalmente masculina y, si se quiere, también hegemónica, y la otra era una *perfo* travesti y contrahegemónica, o disidente por lo menos. Además, cantaba con otra vocalidad o con otro aspecto de una posibilidad vocal, que en ese momento era como sopranista.

Estuve todo un año así: 2018 fue de muchas idas y vueltas acerca de cómo quería cantar y qué me estaba pasando con el barítono, porque se había sembrado internamente un

nuevo horizonte, una nueva posibilidad que a mí me hacía más sentido y me reflejaba más como identidad también. En el 2018, *Ópera Queer* se consolidó como una trinchera propia, una trinchera bastante amorosa y tierna, yo creo. Los eventos nos han demostrado que ha interpelado muchísimo, que ha sido como un refugio para muchas personas que se han acercado y se acercan a abrazarnos y a recibir este abrazo desde la música y el canto lírico.

Hay una observación que también puedo hacer en relación al deber ser y a cumplir una currícula. Después de que me recibí, ese concierto fue una de las cosas que me demostraron que yo no podía seguir insistiendo en ese camino que mis profesores y mis maestros, un poco la universidad, un poco yo misma y un poco el mercado y el sistema me ofrecían, que era el "vete a Europa a hacer tu carrera de barítono". Hubo algo que pasó que me hizo dar cuenta de que yo no podía seguir insistiendo: después de recibirme no pude nunca más volver a cantar ese concierto. Yo entiendo que puedo estar oxidada porque un verano no canté y me fui al Bolsón a ser un poco *hippie*, pero no me pasa ahora como contratenora. Quizás hay un mes en que no canto, pero yo sé que entreno, sé que vuelvo y sé que estoy ahí y cada vez que canto y hago un show mi vocalidad está presente y es la primera que me defiende. Mi vocalidad, mi musicalidad, mi técnica, toda la cantidad de años que le dediqué a ese estudio están ahí haciéndome sentir en casa y segura. Pero después de recibirme yo he intentado volver a cantar esas obras sin la sensación de que me tenía que recibir y me di cuenta de que no podía. Era como si hubiese sido un milagro, como si los planetas se hubiesen coordinado para poder hacer ese concierto. Tuve señales en el cuerpo muy claras, como la de sentirme estrangulada cuando intentaba cantar o la de quebrarme queriendo pasar arias de barítono.

Y también tuve sensaciones de mucha libertad cuando me empecé a buscar con la voz de contratenor, o "contratenora". Yo me nombro contratenora para poder empezar a hacer un poco de ruido en relación al conocimiento de nuestras vocalidades y para poner un poco en jaque la reproducción sistemática de una nomenclatura que define los registros de manera binaria, esto es, en masculinos o femeninos. Es un trabajo de hormiga que vamos haciendo, como para empezar a problematizar y empezar a generar conciencia sobre eso.

Luego de la experiencia de *Ópera Queer* fuiste convocada, en 2021, a crear la cátedra de Canto Disidente en el Departamento de Artes Musicales y Sonoras (DAMUS) de la UNA. ¿Cómo organizaste la propuesta, cómo pensaste el desarrollo de un programa, de una técnica, de una pedagogía, de una metodología de trabajo, justamente, para visibilizar otras vocalidades? Cabe imaginar que es muy distinto a una metodología de trabajo que apunta a solidificar vocalidades predeterminadas.

La decana del DAMUS, Cristina Vázquez, no solamente es la madrina o la mentora de la cátedra sino también en una excelente decana, que le dio esa posibilidad a una persona muy joven (yo tenía 31 años cuando asumí la cátedra), en una institución donde hay una meritocracia y una jerarquía que va de acuerdo a la experiencia, los premios, el

reconocimiento, el conocimiento musical y también la edad. Hay maestros y maestras excelentísimos, y la verdad es que estoy orgullosísima de la cantidad que me encontré en el camino y que me han nutrido en la universidad pública. Yo era muy joven, pero no era inocente en términos políticos. Hacía mucho que hacía *Ópera Queer* y estaba segura de dónde estaba plantada y desde qué lugar hablaba. Pero esto molestó porque no se entendió. Esa molestia la generaba cierta, entre comillas, "imposición" aparente de una cátedra de canto disidente de un día para otro, y nadie sabía muy bien el recorrido de esto.

Si yo tenía una cátedra de canto disidente, necesitaba que el pianista o la pianista fuese alguien que conociera y con quien me sintiera cómoda trabajando. Jazmín Tiscornia no era docente de la UNA, era profesora de otros conservatorios, pero era la pianista de *Ópera Queer* y era socióloga, trabajadora del Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad, una cabeza muy, muy piola. Cuando la propuse, Cristina me dijo que sí. Quisimos crear un programa muy ambicioso en relación al material teórico, en relación a hacer entrevistas, a poder pensar en hacer excursiones, pero nos terminamos encontrando con que tener una cátedra troncal en la carrera era importantísimo, pero nos anclaba un poco también, porque debía referir a un programa. Entonces, esa fue una experiencia como profesora. Por más que yo quisiera hacer un montón de cosas, el tiempo lo dedicamos a preparar la técnica vocal y las obras que hay que cantar. A lo sumo, la relectura está en qué obras cantamos, en si alguien quiere cambiar un pronombre en una canción o reversionar un aria, o en si alguien quiere pensar el concierto con una *performance* distinta a la convencional y hacerlo en una mesa de examen si es necesario.

El DAMUS, como la gran parte de la Universidad Nacional de las Artes, proviene de los antiguos conservatorios nacionales, que necesariamente implican una historia, una cultura, una tradición, un modo institucional. ¿Cómo ves esa cultura institucional y en qué sentido se ha empezado a cuestionar desde adentro?

Creo que las instituciones no son independientes de las personas que las conforman. Entonces, si bien son pesadas, son enormes aparatos burocráticos –como las definiría Jazmín–, es sorprendente que una institución tan importante haya estado a la altura de las circunstancias de una sociedad. Muchas veces pasan muchos años para que den una respuesta tan desde adentro. Por lo general, se habla de cátedras abiertas, como pasó en la UBA en la época de la recuperación de la democracia. Que fuese presentada y aprobada por unanimidad desde adentro de la universidad una cátedra troncal con ese nombre habla de una cátedra hacia el futuro. La cátedra de canto disiente nos está esperando. Por más que esté sucediendo ahora, estamos construyendo un puente hacia esa verdadera cátedra de canto disiente, no solamente en la UNA sino en varias universidades o conservatorios. Ya estamos terminando su tercer año, y sabemos que sigue siendo la única de la ciudad de Buenos Aires y de la provincia de Buenos Aires y de la Argentina, la única de Latinoamérica y del mundo. Debe dejar de jactarse de ser la única.

¿Qué personas participan como estudiantes?

Esta es una gran cuestión de la cátedra canto disidente. En este momento, de las cuatro personas que cursan en la cátedra, la única identidad no binaria es Zahir, une chique trans masculine no binarie, con quien estamos haciendo un trabajo maravilloso identitaria y vocalmente. Me encantaría que hubiera más identidades travestis, trans, no binarias, y de hecho creo y asumo este compromiso porque durante el transcurso de estos años pensé que el hecho de que se corriera un poco la bola de que la cátedra existía era suficiente para que se llenara, pensé ilusoriamente que las travestis y las personas no binarias iban a venir corriendo. La verdad es que hay que entender mucho más el fenómeno de lo que significa una universidad para el colectivo travesti trans no binario. Voy a tener que redoblar personalmente la difusión, insistir en los grupos del colectivo para que sea un lugar más cercano. Obviamente, si me preguntás quién era yo a los 22 años te hubiera dicho Lucho y con suerte te decía que era puto. Me costaba un montón entonces. Las identidades trans no binarias existimos y estamos empezando a ocupar los espacios. Estaría buenísimo que la cátedra estuviese llena de personas de este colectivo.

Además del hecho de que se trate de una cátedra universitaria, ¿cuánto creés que pesa en esto el hecho de que el canto lírico sea un espacio artístico tradicionalmente asociado con minorías o con un lenguaje del que gran parte de la población se siente muy ajena? En grandes períodos de la historia, la ópera fue muy popular, pero hoy perdió ese arraigo. ¿Qué puede hacer una cátedra disidente con eso?

Yo creo que puede apostar a renovar. Cuando van a escuchar un espectáculo de *Ópera Queer*, a las personas les pasa que no sabían que les podía gustar la ópera y es algo hermoso o que les llega a un lugar distinto. Una cátedra de canto disidente es una propuesta diversa y en muchos aspectos podría renovar un poco la manera en la cual se enseña y se aprende ese canto. Está lejos del estereotipo de una disciplina rígida y castrante o estructurada, pero también está en el marco de una carrera que es muy demandante. En un momento en donde se pone en cuestión la universidad pública y gratuita, creo que es fundamental redoblar los esfuerzos y la convocatoria a ocupar estos espacios. Aunque, más allá de los tiempos actuales que nos corren políticamente, también es verdad que la música se diversificó un montón en nuestro país y no es extraño que la matrícula de las universidades o de los conservatorios haya disminuido un poco y haya, después de la pandemia, otro tipo de sensación de cómo se puede aprender música y cómo se puede hacer para pegarla o para dedicarse a la música. En relación a la cantidad de años que yo he estudiado –diez años, entre el conservatorio y la universidad–, entiendo que hoy aparentemente no es compatible con ciertos tiempos de la modernidad. Entonces, esto también es para repensarlo en los planes estudios o en las instituciones, para no perder que esto pueda seguir siendo un derecho de formación pública y gratuito y que a la gente le siga interesando formarse ahí. Entonces, hay que entender un poco el contexto en general. El hecho de que Zahir esté en la cátedra como alumne, que yo

esté en la cátedra como profesora, me da suficiente orgullo en este momento como para sentir que es importantísimo seguir convocando y haciendo esa tarea.

¿Qué pasa con los registros de les estudiantes? ¿Se exploran variantes, hay demandas en ese sentido? ¿O ya llegan con una idea consolidada de en donde se quieren mover?

Hay variedad. La cátedra propone una exploración. Yo siento que tengo una empatía particular para darme cuenta, por haber transicionado vocalmente, de cuando hay algo que se está saturando desde cierto lugar intelectual, para poder cambiar a otra cosa. Se ha enseñado canto lírico de manera bastante particular, cada maestro o maestra con su librito. A veces era una cuestión de suerte si caías con un maestro o maestra cuyo librito te venía bien, porque podía no ser así y la pasabas muy mal. Esa escucha y esa sensación de empatía por la vocalidad, la corporalidad y la identidad de alguien que tenías enfrente podían no ser del todo buenas. Y las personas sufríamos bastante porque sentíamos que no nos salía o no entendíamos.

Yo creo en una técnica vocal más comparada, si se quiere, en recopilar un poco las cosas de las que se está hablando actualmente en la vocología, también técnicas como las de Moshé Feldenkrais o Frederik Matthias Alexander, o por qué no Rabine, o por qué no el *bel canto* italiano antiguo, para poder hacer una escucha filtrada con les estudiantes y presentarles cantantes de ópera más antiguos. Es algo que durante mi transcurso en la universidad sentía que era una diferencia en mi formación, un capital cultural ganado porque mi familia escuchaba ópera y porque yo podía reconocer por lo menos a 10 sopranos cantando la misma aria sin necesidad de leer quién era. Había algo ahí, entonces, en relación al timbre vocal, a los filtros vocales, a los mecanismos, a la posibilidad que daba un melomanismo absoluto que también era un capital cultural que servía a mi vocación a aprender. Yo me daba cuenta de que quienes estudiaban canto lírico quizás no sabían que existía. A esas personas, el hecho de conocer, de escuchar, de aprender a escuchar también, les posibilita explorar la voz de falsete o la voz de cabeza o la voz de pecho para transitar otras identidades.

A veces observo que una alumna tiene alguna tensión en un lugar llamado el pasaje central y le digo "bueno, relajá", le toco "Someone Like You" de Adele y le digo "a ver, cantá, que te gusta cantar esta". Se pone a cantar y se empieza a reír y nos reímos todos. ¡Estás cantando Adele en la UNA! Creo que es algo de esa descontractura que se puede dar en relación a la música para que aparezca la musicalidad también, para que aparezca lo identitario: "A mí me gusta cantar esto y me doy cuenta de que puedo volver a encarar lo otro desde un lugar más relajado".

Si bien la idea de canto disidente tiene un anclaje muy fuerte en la cuestión de género, por lo visto se transforma en una propuesta de trabajo que la desborda y va también hacia la cuestión identitaria más amplia, ¿es cierto?

Sí, totalmente. Esto es para mí un gran hallazgo personal. Es una gran manera de poder entender desde el canto y desde la docencia del canto que no existe una identidad rígida o

fija: "no soy la Luchi sino que *estoy siendo* la Luchi", como dice Marlene Wayar. *Estar siendo* es este devenir de la identidad, separado de algo rígido. Vas siendo la identidad que vos quieras. Existe un parangón, si se quiere, en separar voces de vocalidades: yo hablo de vocalidades disidentes no necesariamente desde un lugar sexogenérico identitario sino desde el hecho de que todas las personas tenemos vocalidades y las vocalidades nos posibilitan, nos invitan a explorar un sinfín de matices y de posibilidades del propio instrumento, de la propia musicalidad, independientemente de tener que elegir en un momento cierto tipo de vocalidad para cantar una obra. A todes les alumnes les propongo saber que todo eso existe, independientemente de lo identitario en términos sexogenéricos. Cuando cantamos, estamos cantando con una porción de esa vocalidad, no estamos cantando todo el tiempo con todas las posibilidades. Justamente, eso hace ser libres, no fijas, a la vocalidad y a las voces. Yo me recibí con ese concepto rígido: "vos sos barítono Martin, o sea, un barítono agudo, pero no tanto... y tu repertorio va a ser interpretar a Belcore, Malatesta... A lo sumo vas a ser un barítono lírico. Olvidate de cantar Scarpia porque no tenés voz". Era mucha clasificación, demasiado extrema, demasiada estructurada en el Fach, que significa que hay voces específicas para cada tipo de repertorio: "Bueno vos sos Luchi, te anoto en la carpeta, si un día me falta un contratenor que cante esto te llamo a vos". Sabías todo lo que ibas a cantar de acá a que te murieras.

El canto disidente es un poco escapar a eso. ¿Es disidente al mundo? Sí, es disidente al mundo. ¿Es disidente al mercado? Un poco disidente al mercado es. ¿Existe otro mercado por fuera del mercado oficial? Sí, ya lo creo: con *Ópera Queer* tenemos contrataciones bastante lindas. Es cuestión de creérsela un poco y de armar ese mundo.

¿De qué se trata la idea de *despatologizar* las vocalidades? O, en otros términos, ¿qué es la patologización de ciertas vocalidades?

Yo creo que es el gran frente por el cual todo me hizo sentido. Habiendo transicionado a una identidad no binaria, después travesti, y habiendo podido transicionar vocalmente, pude observar, digamos, teóricamente cómo están estructurados los registros vocales de acuerdo al sexo biológico o el género asignado al nacer las personas. A las personas travestis trans, que nos corremos identitariamente de nuestro sexo biológico, de nuestro género asignado al nacer, y construimos otra identidad, el cambio nos arremete por completo en varios aspectos de la vida. Incluso nuestras vocalidades cambian y las nombramos de maneras distintas porque son nuestras voces, son nuestras voces travestis trans no binarias.

En la Argentina tenemos una de las mejores leyes de identidad de género y en el artículo 12 habla del derecho a la voz propia y a la salud vocal, y a que todos los espacios de formación musical, hospitales, salitas o clínicas tienen que tener respeto al cuidado de la voz de las personas travestis trans no binarias. Esto es justamente porque se las ha patologizado. Hay un término académico cisexual, que no me gusta utilizar pero lo utilizo para que se entienda, que es la disforia que las personas tenemos a veces en relación a que tenemos una vocalidad que no nos identifica. Hay un montón de cuestiones que la fonoaudiología

y la vocología están investigando en relación a esos cambios, a esas adecuaciones que muchas de las personas hacemos a propósito para modificar nuestra vocalidad, sea hablar un poco más fino o hablar un poco más, si se quiere, convencionalmente "femenino", en vez de permitirnos hablar de otra manera. Esto está asociado siempre a lo cultural (qué es una voz femenina, qué es una voz masculina) y, si se trata desde un lugar sin conciencia, sin fonoaudiología, puede generar nódulos y hiatus. Eso se ha diagnosticado desde la medicina de una manera muy cruel en relación a las personas travestis trans.

Ni hablar de los chicos trans a los que con la testosterona la voz les cambia. Quizás a lo largo de meses atraviesan esta transformación y muchos pierden el agudo o la voz de falsete o la voz de cabeza y cambia su registro a tenor o a barítono, incluso. Es importantísimo que todo esto se sepa. Me escriben muchas personas por privado, más que para anotarse en la cátedra, para preguntarme en relación a esto, a qué pasa con las hormonas. Yo lo he aprendido hablando con mis compañeres, siendo amiga, siendo novia también, pudiendo hablar con las personas que amo sobre qué les ha implicado ser travestis trans en relación a su vocalidad, en relación a de qué manera cantar, de qué manera dejar de cantar.

Siempre la fonología cis, la vocología cis, el sistema médico cissexual y el mundo se han encargado de nombrar y patologizar todo lo que es distinto, en términos de "tené cuidado con este cambio" o "esto es una reacción física a esta cualidad vocal que buscaste por ser travesti". Hay que poder primero limpiar un poco de prejuicios todo el sistema de salud y las maneras en las cuales se diagnostica a las personas travestis trans no binarias. No solamente estamos hablando de un instrumento musical, de una cátedra o de una parte de la currícula de una carrera universitaria, estamos hablando de un derecho a la salud vocal, al reconocimiento a las vocalidades disidentes.

Todavía no tengo ningún alumne que se nombre tenore o barítone, pero la cátedra es un espacio para nombrarse de esa manera. Yo soy una persona contratenora y me nombro de esa manera. Seguramente en un par de años existan, y ojalá esas personas ocupen este espacio y podré contar de ellas y se las escuchará cantar. Yo creo que estamos en esa, siendo parte de esta reparación, por todo lo que ha pasado en relación a las personas y las vocalidades calladas, a las vidas perdidas y la cantidad de compañeras, compañeros y compañeres que no están. Yo creo que es justamente un espacio para alzar la vocalidad propia y la vocalidad colectiva.

¿Cómo resumirías la tranformación que observás en les estudiantes de la cátedra a lo largo de la cursada?

La enseñanza es una creación entre dos, o entre les estudiantes, Jazmín y yo. La búsqueda de algo tan complejo como la técnica vocal, algo tan propio como la vocalidad, esto que se nos pone un poco en el medio entre quien está cantando y quien está escuchando, es tan rica, tan interesante. Nos obliga a estar en el presente, a cantar como un acto de presencia relacionado a la coordinación del cuerpo y del aire y del espacio, a lo que estoy anticipando mentalmente de este sonido ideal para después poder hacerlo. Se trata de

ver de qué manera podemos lograr más comodidad. Yo apunto a pasarla bien, a sentir la experiencia del aprendizaje como una experiencia valiosa *per se*. Veo este compromiso y esta complicidad de quien está haciendo algo entendiendo lo que está haciendo, pensando en lo que está haciendo, y no que está ahí reproduciendo sin entender. No hay un *ir hacia* algo sino un transitar y eso es un poco la vida también. Se trata de crear juntes un código que nos permita aprender la técnica vocal, pero sobre todo comprender que es desde lo identitario que vamos a aprender esa técnica vocal.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DIGITALIDAD

Ecosistemas artísticos y territorios digitales en Arte/Educación

Lucia Gouvêa Pimentel
Universidad Federal de Minas Gerais

José Afonso Medeiros Souza
Universidade Federal do Pará
(Brasil)

Ecosistemas

Los ecosistemas son productos de una maduración larga, lenta, laboriosa y delicada que nunca termina. En un ecosistema, la alteración provocada por un solo organismo obliga a reconfiguraciones y readaptaciones de todo el sistema, con beneficios y perjuicios para todos, independientemente de la posición que cada uno ocupe en la trama evolutiva. El concepto de ecosistema implica el carácter de interdependencia de los organismos vivos que forman parte de un universo dado, revisando la noción mecanicista de sujeto y objeto, en la medida en que las relaciones son siempre entre agentes, es decir, interactuando a favor de la (sobre) experiencia de cada uno y el equilibrio del todo, aunque sea precario y en constante construcción.

Los ecosistemas artísticos pueden ser pensados como procesos, dinámicas, movilidades, desafíos y reordenamientos que promueven acciones ecoartísticas. Mario Perniola, discutiendo la expansión del arte en la época contemporánea, resume:

> Un horizonte artístico sin límites se abre ante nosotros. Cualquier cosa puede calificarse como arte, sin importar si es natural o artificial, orgánico o inorgánico, real o actual, material o espiritual, abstracto o concreto, encontrado o construido, hecho o incluso simplemente pensado. (Perniola, 2015, p. 33)

Así, desde los ecosistemas propios del arte, la especificidad de sus medios y las tecnologías digitales, se lanzan nuevas provocaciones sobre los saberes que permean los territorios del Arte/Educación. El Arte/Educación es un campo de conocimiento que se ocupa tanto de la enseñanza/aprendizaje en el arte, como del arte como base o medio para acciones educativas que no tienen como objetivo principal la enseñanza/aprendizaje del arte.

Partimos del principio de que las artes y las imágenes son organismos vivos que interfieren en el conjunto de la esfera cultural y sufren la interferencia de los demás organismos y sistemas que conforman este territorio. La construcción de un ecosistema se da a través de la constante movilidad y expansión de los límites, pero no mediante borramientos de la memoria o la imaginación. Cualquier cambio en la forma de concebir y hacer arte, por ejemplo, puede provocar un redimensionamiento paulatino de la cadena productiva y, en consecuencia, alterar significativamente su historia, su filosofía, su sociología, su antropología, su psicología, su economía, su comunicación, su enseñanza y su aprendizaje.

Corriendo el riesgo que conlleva cualquier generalización, se puede tomar como ejemplo el sistema escolar o académico en el que estamos insertos la mayoría de nosotros, en cuanto parece (o debería) ser un sistema ecológicamente privilegiado para el nacimiento y el cultivo de muchos actores que trabajan en el campo del arte, desde la concepción hasta la interpretación. Sabemos que los universos del arte son los universos de las creaciones, aunque estas no son para su uso exclusivo.

La creación, ante todo, es una refutación o readaptación de las normas establecidas, mientras que la escuela, en todos sus niveles, estandariza procedimientos, métodos, prácticas, visiones, sujetos y objetos –la escuela es, por así decirlo, una especie de laboratorio de cárcel, un experimento penitenciario– Un ambiente inhóspito para la creatividad como este ofrece un altísimo grado de condiciones insalubres para las prácticas y reflexiones artístico-estéticas. En consecuencia, las artes en el ámbito escolar (desde la educación infantil hasta el posgrado) estarían abocadas a la extinción o, al menos, al raquitismo endémico.

Formas de aprender

Las teorías del aprendizaje se han centrado hasta el siglo XX en el ser humano que aprende, con el fortalecimiento de la investigación tanto en las tecnologías de la información y la comunicación como en las teorías cognitivas.

Actualmente existe el deseo de combinar formas humanas y formas mecánicas de aprender. Sin embargo, las fricciones y confrontaciones a las que están expuestas las artes en este contexto requieren del desarrollo de extraordinarias capacidades adaptativas para contaminar y ser contaminados, corroer y ser corroídos, para que, en el largo plazo, se establezcan nuevas y fructíferas relaciones. De la misma manera, esto puede extenderse a muchos otros ecosistemas: científico, social, económico, comunicativo, etc.

Arte y tecnología

El arte, como expresión individual y colectiva, sufre e impulsa, al mismo tiempo, la acción de las nuevas tecnologías. En el mundo contemporáneo, la discusión de las nuevas

formas de arte surgidas con el advenimiento de la era digital remite siempre a cuestiones que relacionan subjetividad y tecnología, arte y automatismo, contenido y expresión.

Los estudios de subjetividad han ampliado sus límites más allá de los sujetos individuales, sus aspiraciones, deseos, anhelos, frustraciones, etc. Con las tecnologías contemporáneas se invierte más en la subjetividad colectiva, en la que cada sujeto se entrelaza en diversas redes, no solo disolviéndose en ellas, sino componiéndolas aun cuando está ausente.

El avance de las tecnologías de la información y la comunicación masiva permite que todos los seres estén al mismo tiempo en todo el planeta. Esto ofrece como resultado un mestizaje virtual, sobre el que no existe un rígido control (internet y otras redes), y que aumenta el potencial de agencia, el engendramiento de diferencias y la creación de mundos.

El artista multimedia Cesar Baio Santos declara que:

> Fundado en la idea de que el conocimiento debe ser compartido y libre, las comunidades que desarrollan y distribuyen tecnología ofrecen soporte técnico (en foros, redes sociales y otros canales) y proporcionar una amplia documentación sobre *software* y *hardware* de acceso abierto. Gracias a iniciativas como estas, ahora es posible que, con un poco de tiempo y fuerza de voluntad, cualquier persona sin formación especializada en tecnología puede programar aplicaciones, montar su *hardware* y producir sus propias herramientas y componentes. (Santos, 2015, p. 19)

El rápido avance en la producción de equipos y dispositivos que están cada vez más al alcance de un gran número de personas no es solo para la educación y el arte, sino que es en estos campos en los cuales su uso está presente con gran intensidad. Es necesario señalar que, si bien el desarrollo de estos equipos se da cada vez con mayor rapidez, la mayoría de las escuelas no pueden acompañar esta evolución, debido a los costos que esto implica.

Santos (2015) además considera que "En el campo del arte, esta práctica expande exponencialmente las posibilidades de inventar máquinas simbólicas experimentales, poniendo en otro nivel la investigación especulativa de nuevas formas de imaginar (crear imágenes)".

Lo que se ha mostrado viable hasta el momento, como medio de aprendizaje, es lo que convencionalmente se denomina "inteligencia artificial", sea en la facilidad de la interacción sincrónica a distancia o en su uso en juegos educativos, o en el uso de *softwares* que provocan acciones que se pueden realizar con los diversos equipos disponibles.

Atención compartida

La atención compartida entre los estudiantes y la tecnología hace posible acceder a aspectos dinámicos de la experiencia del otro, haciéndonos resonar con ella y permitiendo la coordinación y el entrecruzamiento entre las experiencias de los involucrados. La atención compartida implica un sentimiento compartido de una co-presencia sensible a las variaciones afectivas de los individuos involucrados.

Tres fenómenos caracterizan la atención compartida: el principio de reciprocidad, que se refiere a la posibilidad de que la atención circule bidireccionalmente entre las partes involucradas (aunque no implique una relación de igualdad y homogeneidad); las prácticas de improvisación, que se refieren a la necesidad de romper con las rutinas programadas para que sea posible prestar atención a la atención del otro y el esfuerzo de armonía afectiva.

Para que se dé la armonía afectiva es necesario un trabajo incesante de ajuste recíproco, que es lo que nos permite estar verdaderamente atentos al otro. La armonía afectiva adquiere concreción a través de microgestos de aliento, simpatía, prevención, precaución y consuelo, por ejemplo, que garantizan el mantenimiento de una buena resonancia afectiva entre los participantes.

Tecnologías digitales

El uso de las tecnologías digitales en la enseñanza/aprendizaje de las artes no es solo un medio o una estrategia didáctico-pedagógica. Estos medios son en sí mismos (re) productores de mensajes, es decir, (re)significadores que alteran la sintaxis y afectan decisivamente la semántica del arte y de la imagen. También modifican significativamente el ecosistema artístico/educativo que, en sí mismo, está en permanente evolución –casi siempre inestable– en las relaciones entre el agente y el entorno (ahora global) en el que se desenvuelve.

Algunas interfaces están diseñadas para el uso educativo y están disponibles para su utilización en el aula o de forma remota. Sin embargo, hay que señalar que la tecnología no es neutra y no resuelve por sí sola los problemas pedagógicos. Los profesores necesitan experimentar con ellos y ser creativos en la forma en que se utilizan.

Al fin y al cabo, enseñar no es solo transmitir información, sino relacionar información –ya sea técnica o conceptual– con conocimientos, sentimientos, emociones y reverberaciones, y promover reflexiones que lleven a la expresividad, la sensibilidad, la empatía y la construcción del conocimiento.

CSCL - Computer Supported Cooperative Learning

El CSCL es una rama emergente de las ciencias del aprendizaje que estudia cómo las personas pueden aprender en grupos con la ayuda de las computadoras.

En Arte/Educación, es necesario pensar en qué medida la computadora es simplemente el vehículo auxiliar de la producción artística y su aprendizaje, y en qué medida es parte del ecosistema artístico, es decir, es parte de la posibilidad del pensamiento artístico en la construcción del conocimiento en el arte.

TAC

Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) son aliadas importantes en la enseñanza/aprendizaje de las artes, ya que se utilizan para garantizar la calidad y eficacia del proceso de aprendizaje. Pueden despertar, en los estudiantes, el deseo de experimentar, crear, aprender continuamente y utilizar tecnologías con el objetivo principal de construir conocimiento y no solo adquirir información.

Territorios de Arte/Educación

Para que sean significativas, las tecnologías deben integrarse a las acciones educativas con un plan pedagógico que enseñe a los estudiantes a resolver problemas complejos, involucrarse en proyectos y realizar la autogestión de su propio proceso de construcción de conocimiento en Arte.

Es necesario pensar no solo en la presentación de contenidos que informen sobre el arte, sino también en las propuestas de cómo esta información colabora con la formación de pensamientos artísticos, a través de la reflexión, la percepción y la sensorialidad, así como con la formación de pensamientos educativos, a través de la atención compartida.

En Arte/Educación, las acciones artísticas y las acciones educativas se entrelazan y el aprendizaje sensorial es parte integral de ellas.

El arte es vida y la educación puede colaborar mucho para que el arte se viva en plenitud.

Referencias bibliográficas

Illeris, Knud (org.) (2013). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Puerto Alegre: Penso.

Medeiros Souza, José Afonso; Pimentel, Lucia Gouvêa (2013). Ecossistemas estéticos. *Anais do 22º Encontro Nacional da ANPAP*. Belém: UFPA.

Perniola, Mario (2015). *L'arte espansa*. Torino: Giulio Einaudi Editore.

Santos, Cesar Augusto Baïos (2015). *Máquinas de imagem: arte, tecnologia e pós-virtualidade*. San Pablo: Annablume.

Asedios y resistencias: perspectivas para pensar la cultura digital desde la educación artística

Yamila Volnovich
Universidad Nacional de las Artes
(Argentina)

> Se puede así soñar una sociedad de emancipados que sería una sociedad de artistas. Tal sociedad rechazaría la división entre los que saben y los que no saben, entre los que poseen y los que no poseen la propiedad de la inteligencia. Dicha sociedad sólo conocería espíritus activos: hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y que transforman así todas sus obras en modos de significar la humanidad que existe tanto en ellos como en todos.
>
> Jacques Rancière, *El maestro ignorante*

I. La Pandemia

El 21 de marzo del 2020 cuando el gobierno nacional argentino dispuso el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) en todo el país para hacer frente a la Pandemia del COVID-19, la Universidad Nacional de las Artes (UNA), como la mayoría de las universidades, estaba preparándose para el inicio de las clases.

El cierre de los establecimientos educativos y la suspensión presencial de las actividades obligó a todas las instituciones a implementar un conjunto de iniciativas para garantizar su continuidad y, con el tiempo, su existencia. Nos sumergimos en plataformas de comunicación sincrónica: Zoom, Meet, Jitsi, Teams, entre muchas otras, complejas interfaces asincrónicas que ofrecían aplicaciones educativas, sistemas de conexión, wifi, fibra óptica, datos, replicadores, *routers*.

Tuvimos que adentrarnos en un universo desconocido y difícil para una universidad que, a excepción de tres unidades académicas, ni siquiera contaba con un campus virtual y todas sus carreras de grado son en modalidad presencial.

No estábamos preparados, no podíamos estarlo y, de todos modos, debíamos continuar educando. Había que resistir la discontinuidad y la interrupción de la experiencia sensible y comunitaria, la disolución del espacio y el tiempo común; debíamos reinventarnos.[1]

En tiempo récord, se incorporaron dispositivos, redes y sistemas de comunicación digital a escala institucional, se creó el Entorno Virtual de Apoyo a la Educación (EVAed), el Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UNA (SIED), comenzamos a participar de la Red Universitaria de Educación a Distancia del Consejo Interuniversitario Nacional. Lxs expertxs en tecnologías digitales y estrategias de educación a distancia pasaron a ocupar el centro de la escena educativa, no disimulaban el entusiasmo de saber que, finalmente luego de tanta espera silenciosa, había llegado el momento de reconocer las bondades de la revolución digital. Se hablaba de superar, por fin, las "barreras" físicas también para las artes y los espectáculos. Ahora, decían, se podrá ver teatro y "asistir" a conciertos de manera remota; podremos visitar todos los museos del mundo sin movernos de nuestros asientos. Rápidamente se extendía y naturalizaba una especie de higiene digital que preservaba a los cuerpos del contagio y, a la vez, parecía realizar la utopía de un mundo sin fronteras.

Los gigantes de la economía digital lanzaron nuevos programas y aplicaciones de comunicación sincrónica: paquetes de recursos didácticos, aulas virtuales, pizarrones virtuales; aumentaron la cantidad de participantes; diversificaron las formas de visivilización, las dinámicas de foros, los recursos sincrónicos, los fondos virtuales; aparecieron aparatos de iluminación para Zoom, micrófonos, etc. Fuimos lanzados al ciberespacio de las plataformas educativas, de un día para el otro, y nos encontramos anonadados ante un universo futurista y distópico que parecía hacer estallar nuestro espacio cotidiano. La euforia de los discursos que auguraban el fin del capitalismo y el inicio de una nueva reorganización del sistema social mundial coexistían con las denuncias de la implementación acelerada del más brutal sistema de control y dominación de las poblaciones. Como antaño, las tecnologías y sus máquinas ponían en juego dispositivos y modelos de organización social que encarnaban al mismo tiempo la promesa de emancipación y la amenaza de la sumisión absoluta.

II. La pospandemia: algunos ejes para pensar la virtualización como dispositivo de saber

Por suerte, la Pandemia pasó y todos los pronósticos apocalípticos o mesiánicos resultaron, al menos, inadecuados para pensar el presente que nos queda. Parafraseando a

1 Se creó la campaña #LasArtesConectan que rápidamente se convirtió en una plataforma integral de contenidos multimedia generando vínculos con la comunidad y facilitando la integración y accesibilidad a la cultura. El Museo de la Cárcova comenzó a utilizar las redes sociales como una sala más del museo al inaugurar su canal de IGTV. Se generaron estrategias para continuar enseñando y, sobre todo, sostener el vínculo entre docentes y estudiantes en las aulas como un modo de resistir el aislamiento.

Benjamin, "ahora emprendemos entre sus dispersos escombros viajes de aventura"[2]. Entre tanto, las repercusiones de los últimos años pusieron de manifiesto que la novedad de la Pandemia no puede circunscribirse a una emergencia sanitaria de escala global. Esta hizo visible el impacto que la revolución digital tiene en las relaciones sociales, en la configuración de la subjetividad, en la organización del saber y en la creación de nuevos imaginarios. En ese sentido, nos obligó a pensar críticamente la actual tendencia hegemónica a la virtualización de la educación y su vínculo ineludible con la economía digital, más allá de la eficacia de la coyuntura que los recursos tecnológicos tuvieron en el contexto de la Pandemia.

Por ello, no se trata tanto de reflexionar acerca de qué hacer como educadorxs, gestorxs, investigadorxs con los dispositivos de virtualización, sino, más bien, detenernos a pensar qué es "eso" que llamamos cultura digital y qué hace con nosotrxs, qué modelo de conocimiento y de saber esta implícito en este dispositivo tecnológico.

II.a. ¿Qué tipo de dispositivo son los medios digitales e internet?

Agamben (2015), al destacar la centralidad del concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault (1976), lo describe como una relación entre elementos heterogéneos cuya función central, estratégica, es la organización del poder. Es un modo de articular un conjunto de prácticas, saberes, medidas, instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar, orientar en un sentido útil los comportamientos. En el lenguaje de Deleuze (1990), los dispositivos son máquinas abstractas que se actualizan en instituciones y tecnologías, produciendo agenciamientos concretos. En ellos, se articulan visibilidades y enunciados, prácticas y discursos que entrelazan saber, poder y subjetividad. "No son ni sujetos ni objetos, sino que son régimenes que hay que definir en el caso de lo visible y en el caso de lo enunciable con sus derivaciones, transformaciones, sus mutaciones" (Deleuze, 1989, p. 158).

> Es fácil hacer corresponder a cada sociedad distintos tipos de máquinas, no porque las máquinas sean determinantes, sino porque expresan las formas sociales capaces de crearlas y utilizarlas. Las viejas sociedades de soberanía manejaban máquinas simples, palancas, poleas, relojes; pero las sociedades disciplinarias recientes se equipaban con máquinas energéticas, con el peligro pasivo de la entropía y el peligro activo del sabotaje; las sociedades de control operan sobre máquinas de tercer tipo, máquinas informáticas y ordenadores cuyo peligro pasivo es el ruido y el activo, la piratería o la introducción de virus. (Deleuze, 1990)[3]

---

2 "Parecía que nuestros bares, nuestras oficinas, nuestras viviendas amuebladas, nuestras estaciones y fábricas nos aprisionaban sin esperanza. Entonces vino el cine y con la dinamita de sus décimas de segundo hizo saltar ese mundo carcelario. Y ahora emprendemos entre sus dispersos escombros viajes de aventuras" (Benjamin, 1989). Con esta frase, Benjamin se refiere al impacto del cine, del dispositivo cinematográfico, sobre los esquemas perceptivos de la sociedad moderna entre la estetización de la política por parte del fascismo y la politización del arte del comunismo.

3 Vaticinan una cuarta etapa en la que el silicio se reemplazará por computadoras ADN, ópticas, moleculares, cuánticas y biocomputadoras, cuyo circuito estaría compuesto por dos genes que se activan y desactivan. (Cantoni, 2007).

Si el capitalismo puede ser entendido como una gigantesca acumulación y proliferación de dispositivos, sería bueno preguntarnos qué tipo de dispositivos son las nuevas interfaces digitales, qué regulación de las prácticas instalan, cómo configuran interacciones, crean modos de ver y legitiman sistemas de saber. Es decir qué sujetos, relaciones, saberes y poderes se crean y circulan en estos dispositivos.

Al viejo dispositivo ya lo conocemos bien. El modelo disciplinario de producción de saberes y de modulación de sujetos dóciles y útiles trabaja a partir de la segmentación del espacio, la organización del tiempo, la regulación del gesto. Tiene además la ventaja de venir acompañado de todo un conjunto de discursos sistematizados y elaborados sobre educación, pedagogía, psicología; algo así como un manual de instrucciones. Simultáneamente, las tecnologías de la comunicación y la información se han extendido aceleradamente en nuestras prácticas cotidianas, transformando radicalmente el paisaje global y no hacía falta una Pandemia para darnos cuenta que la web es la máquina de conexión más grande de la historia del conocimiento humano. Pero esas tecnologías, de algún modo, habían quedado fuera del dispositivo disciplinario que es la escuela. Es cierto que las computadoras ya participaban de la educación obligatoria, pero en la práctica se utilizaban como máquinas precarias con usos limitados, como herramientas o instrumentos que no ponían en cuestión las estrategias de enseñanza. Los celulares y los medios de navegación interconectados debían quedar fuera del aula.

La coexistencia de estos dispositivos, la novedad de unos respecto de los anteriores, se centra en su actualidad. Pero el problema es que ellos anuncian no lo que somos, sino lo que llegaremos a ser, nos muestran en lo que nos vamos convirtiendo. La escuela en tanto dispositivo disciplinario es la historia, lo que ya no somos, lo que inevitablemente se está transformando a partir de la incorporación de dispositivos de control abiertos y continuos. No es que unos dispositivos sean mejores que otros. Cada uno crea sus mecanismos de control y reproducción así como sus fuerzas de resistencia. Conocerlos es comprender qué procesos de subjetivación son capaces de resistir la nueva lógica de dominación.

Rocío Agra (2015) traza un recorrido sobre proyectos artísticos experimentales en internet de 1994 a 1999. Ella nos recuerda que lo que hoy conocemos como internet surgió en 1969 como un proyecto académico/militar denominado ARPAnet en el que confluían tres universidades: UCLA, Stanford y Utah con financiamiento del Departamento de Defensa de los Estados Unidos. El objetivo era salvaguardar el transporte y almacenamiento de información militar en caso de ataque nuclear. La utilización de la técnica de conmutación de paquetes hace posible descomponer los datos en diferentes mensajes indicando su destino, transmitirlos por líneas de alta velocidad y recomponerlos justo antes de que lleguen (Dery, 1998). Cada pedazo de mensaje o paquete, como en el correo, lleva escrito su origen y destino en bits.

Más adelante, en 1994, este modelo se difundiría mediante su uso civil convirtiéndose en lo que se denominó la web 2.0 y consolidando la "forma" de una red digital cuya característica fundamental es que el proceso comunicacional es básicamente imposible de leer en términos humanos. "Resignamos la posibilidad de entender directamente esa información en pos de su liviandad y de mejores posibilidades de transporte a gran velocidad a través de distancias

más grandes con mayor precisión y menor índice de mutabilidad" (Agra, 2012, p. 212). La interfaz gráfica le da una apariencia analógica a una compleja secuencia de operaciones matemáticas. El nuevo dispositivo se presenta como un sistema técnico transparente y neutro, un tecno-organismo natural sin historia, omnipresente, que se alimenta de la libre producción de información de los usuarios.

Esto nos permite imaginar una configuración espectral de la red digital. No hay diferencia entre *hardware* y *software*; por el contrario, el *software* sería la cara espectral, aurática, intuitiva y brillante detrás de la cual se oculta la materialidad "maquínica" y codificada de los intercambios digitales, lejos de toda conciencia y de todo modelo humanista de la comunicación y el conocimiento. La imagen del mapa de los tendidos de cables suboceánicos es un modo de figurarnos la dimensión física de las operaciones aparentemente inmateriales de los dispositivos[4]. Que sea digital, es decir que no sea perceptible por la sensibilidad humana, no significa que sea inmaterial. Debemos poder imaginar la comunicación y la información, como ceros y unos, "como bits de luz que corren a través de la fibra por el fondo del océano y llegan a un puerto geográfico, a un *router*, a varios, a cientos, a algún proveedor (ISP), a algún consumidor de un producto de conectividad, de *hardware* y de *software*" (Agra, 2015, p. 4) y finalmente a cada uno de nuestros dispositivos móviles. "Nos dirigimos, a una velocidad vertiginosa, desde la tranquilizadora edad del *hardware* hacia la desconcertante y espectral edad del *software*, en la que el mundo que nos rodea está cada vez más controlado por circuitos demasiado pequeños para ser vistos y códigos demasiado complejos para ser completamente entendidos" (Dery, 1998, pp. 9-10).

Para Zizek (1998), esta "ideología espontánea del ciberespacio" produce relaciones sociales y estrategias de subjetivación desancladas de los procesos económicos y de los antagonismos que ellas implican. La World Wide Web (WWW) parece realizar la ilusión de un capitalismo sin fricciones, sin dominación y sin relaciones de poder; un universo transparente y etéreo en el que cualquier deseo puede ser satisfecho de inmediato con la velocidad de un clic. Al mismo tiempo, junto con la destrucción de las condiciones ambientales que garantizan nuestra subsistencia, asistimos a la hibridación y el desdibujamiento de los límites entre procesos naturales, culturales y artificiales. "Así, la Tierra (como Gaia) y el mercado global aparecen como gigantescos sistemas vivientes autorregulados cuya estructura básica se define en términos de procesos de codificación y decodificación, de transmisión de la información" (Zizek, 1998, p. 155).

Entonces, cabe preguntarnos: ¿qué configuración del saber, qué modos de subjetivación y qué forma de producción de conocimiento se propician en la educación a distancia o en las estrategias de virtualización? Y si, como afirma Deleuze (1987), todas las tecnologías son sociales antes de ser técnicas, no solo deberíamos preguntarnos cómo se transforma la educación mediante las plataformas digitales, sino también qué dispositivos ya existentes hacen visibles estas.

---

4 "Las decisiones sobre los cableados son geopolíticas e influyen materialmente hasta el día de hoy. Los primeros tendidos transoceánicos se encontraban en las rutas comerciales navieras (...). Los tendidos que actualmente son utilizados (troncales de fibra óptica) coinciden en muchos casos con esas rutas". (Agra, 2012, p. 214).

II.b. Tecnologías y modelos de conocimiento

Cuando estábamos aún transitando la Pandemia, en el marco de unas jornadas organizadas por el Área Transdepartamental de Formación Docente de la UNA bajo el nombre de "El contenido de la forma", comenzamos a pensar que quizás los saberes, contenidos y procesos de aprendizaje que rápidamente se virtualizaron y desembarcaron altaneros en las plataformas, haciendo gala de una adecuación al medio y un conocimiento del entorno, en algún sentido ya eran virtuales. Es decir, se puso de manifiesto que ya existe y se ha ido expandiendo una concepción del saber que reproduce la lógica de internet, un modelo de conocimiento y aprendizaje que se reduce a la transmisión de contenidos o de técnicas a través de tutoriales paso a paso o enlatados de información. Esta concepción del saber es la de un saber que se da a la conciencia y, por lo tanto, *que sabe*; un contenido sin forma o en el que la forma material, como el cuerpo, resulta excedente, prescindible y accesoria. La idea de que la educación, ya sea en la escuela o en la universidad, consiste en una serie de contenidos que se pueden transmitir como paquetes cognitivos o pastillas de información y que tienen la ventaja de consumirse en cualquier momento apareció de manera muy evidente en los dispositivos y plataformas durante la Pandemia.

Fue, en ese sentido, que la formación artística fue resistente a incorporar de lleno los dispositivos de virtualización, no solo por la añoranza del encuentro y la importancia de los vínculos presenciales en las aulas, sino porque las artes encarnan otro modelo de conocimiento y de producción de saberes. Porque si hay algo que caracteriza a la educación artística en su conjunto, más allá de la especificidad disciplinar, es la necesidad de generar un aprendizaje colaborativo, cooperativo, ligado a la experiencia, pero que poco tiene que ver con el "aparente" modelo colaborativo de la red. En las artes, el aprendizaje sucede en el intervalo no previsto de las relaciones que se crean en un espacio-tiempo determinado; sucede en el tiempo del acontecimiento. Es en ese sentido, irreproducible. No supone la distribución jerárquica en la cual hay alguien que sabe o que transmite un saber y otrxs que lo consumen, por el contrario, es inmanente a la práctica misma.

III. La educación artística como pedagogía

Entonces, ¿es posible pensar que la educación artística ofrece algunos ejes para explorar estrategias de producción de saber que resistan tanto el modelo disciplinario como el actual modelo de virtualización? Por supuesto, no se trata de rechazar el nuevo mundo tecnocientífico (la relación entre arte, ciencia y tecnología es ya un campo consolidado y en expansión), sino de resistir su compulsión de control. Asumir una posición alerta ante la retórica de "lo nuevo", cuyo gesto eufórico se propone borrar a un mismo tiempo cualquier intento de historizar los aparatos y las técnicas, y de reconocer el vínculo insoslayable con los procesos de dominación económica.

Se trata de apropiarnos de las tecnologías, haciendo fallar los modelos enlatados y programados, propiciar una participación no contemplativa, que rechace el consumo y aliente la transgresión.

De allí que las artes asuman un rol estratégico en la educación. Su incorporación en los modelos hegemónicos de producción de saber produjo y produce un desajuste que cuestiona la dicotomía entre las ciencias y las artes que funda el pensamiento moderno. Este paradigma le otorgaba a las ciencias el poder de conocer la verdad al precio de prescindir del placer sensible, mientras que las artes accedían al conocimiento sensible al precio de no poder dar razón de él (Agamben, 2016). Escindidas la belleza y la verdad, no hay, desde entonces, placer del conocimiento. De este modo, la fractura entre sensible e inteligible se cristalizó en los dispositivos educativos configurando nuestro imaginario social y cultural, pero, sobre todo, delimitando las posiciones jerárquicas del sujeto del saber. La educación artística viene a subvertir esta falsa dicotomía y se erige, entonces, como un modelo de conocimiento que debe hacerse extensivo a la educación en su conjunto.

En un mundo carente de experiencia, la formación artística ofrece la posibilidad de un saber a través de lo sensible que incoropore la creación y no la reproducción como procedimiento de pensamiento. Produce un extrañamiento, un principio de malestar con las condiciones alienadas de nuestra existencia en tanto condición de posibilidad para la reflexión crítica y la acción política. En ese sentido, la libertad del arte no es una libertad ideal, sino la distancia respecto de los condicionamientos sociales y culturales que producen lo real como alienación.

Posdata

Mientras terminaba de redactar y corregir este artículo, se realizaron las elecciones presidenciales en la Argentina. Ante la sorpresa de muchxs y la confirmación de algunxs ganó por primera vez en cuarenta años de democracia la extrema derecha con el lema de "la libertad avanza".

Releeo el final que escribí antes del cierre de los comicios y pienso en lo importante que es el sentido de la palabra "libertad" que las artes encarnan como gesto de resistencia y de transformación. El mundo está cambiando aceleradamente y es preciso y necesario profundizar nuestra mirada crítica para adentrarnos en un tiempo complejo y oscuro. Pero, sobre todo, aceptar que es un mundo que ya no es permeable a los discursos y las estrategias con que edificamos nuestras instituciones educativas. Las artes, la formación artística hoy más que nunca, son el territorio desde donde resistir para organizar la esperanza y oponer a la libertad del mercado la experiencia creadora de la libertad colectiva.

Referencias bibliográficas

Agamben, Giorgio (2011). *¿Qué es un dispositivo?* Barcelona: Anagrama.

Agra, Rocío (2012). Arte y redes. En Jorge La Ferla y Sofía Reynal (comp.), *Territorios audiovisuales*. Buenos Aires: Libraria.

Agra, Rocío (2015). *Inter.Net.Art. Proyectos artísticos experimentales en Internet de 1994 a 1999*. [Maestría en Diseño Comunicacional]. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA.

Benjamin, Walter (1989). La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica. *Discursos interrumpidos*. Buenos Aires: Taurus.

Cantoni, Rejane (2007). Máquinas de pensamiento. En Jorge La Ferla (comp.), *El medio es el diseño audiovisual*. Manizales: Universidad de Caldas.

Deleuze, Gilles (1987). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.

Deleuze, Gilles (1989). ¿Qué es un dispositivo? *Michael Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.

Deleuze, Gilles (2006). Post scriptum a las sociedades de control. *Polis: Revista Latinoamericana* (13).

Dery, Mark (1998). *Velocidad de escape*. Barcelona: Siruela.

Foucault, Michel (2002a). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Foucault, Michel (2002b). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Zizek, Slavoj (1998). El multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

Propuestas intercreativas para una educación artística (post)digital

Julia Mañero
Universidad de Sevilla
(España)

El presente trabajo se articula como una reflexión pedagógica que pretende aproximarse al interrogante sobre qué posibilidades y potencialidades hallamos desde la educación artística cuando transitamos territorios digitales. Con ese objetivo resulta significativo revisar el concepto de postdigitalidad como punto de partida, y que nos ayudará a situarnos en un contexto que guarda relaciones con la posmodernidad –y su currículum– así como la cultura visual y su práctica intercreativa desarrollada a través de y para los medios tecnológicos.

La postdigitalidad como contexto (educativo) actual

Hablar de la situación postdigital de nuestra época sería un discurso inconcluso si no arrojásemos algunas conexiones con la teoría posmoderna. La posmodernidad es ambigua; es un concepto controvertido que alude a múltiples realidades de estilo, movimiento, período económico, etc. En función de la autoría podemos encontrar relatos que asocian la posmodernidad con diferentes miradas; aunque todas –exceptuando el discurso de Habermas– poseen en común la idea de que el proyecto moderno representa ciertas problemáticas, esto no significa que haya fracasado (Foster, 1985). A pesar de que no existe una definición unánime y única, las narraciones en torno a la posmodernidad se pueden resumir en dos modos de concebirla: un bando de resistencia, culturalmente conservador, y otro de reacción, que celebra la condición posmoderna (Efland et al., 2003; Foster, 1985). Quizás la mejor manera de comprender el posmodernismo como apunta Hal Foster (1985) es como un conflicto entre nuevos y antiguos modos económicos y culturales. El término, en sus inicios muy usado por la comunidad artística en relación con un estilo arquitectónico, excede el ámbito del arte y la estética para designar los fenómenos sociológicos actuales. Proclama un cuestionamiento

y escepticismo derivado de las creencias modernas como el progreso, la objetividad y jerarquía epistemológica en un mundo cada vez más globalizado y plural (Efland et al., 2003). Así, en su relato posmodernista, Frederic Jamenson (1985) alude a la posmodernidad como un concepto periodizador. El influyente crítico y filósofo analiza la posmodernidad como una correlación entre los nuevos modos culturales –erosión de los límites entre una cultura superior y otra de masas– y un nuevo tipo de vida social y económico: el capitalismo tardío, de consumo o multinacional.

La relación entre sociedad postdigital y posmoderna se establece precisamente en esa lógica capitalista desde un punto de vista social y tecnológico. La perspectiva postdigital se ocupa de analizar y criticar la monetización de la esfera social, atendiendo a los conceptos de capitalismo del conocimiento y bioinformativo (Jandrić et al., 2018; Peters y Besley, 2019). Igualmente, los medios de comunicación y la esfera digital ocupan un lugar importante en la crítica posmoderna; son consustanciales a ella. A través de los medios de comunicación y sociales, se controla a los individuos y se establece una relación de poder y conocimiento (Efland et al., 2003). De esta forma, nos alejamos de una visión tecnodeterminista auspiciada por la mejora y el progreso inherente a los avances tecnológicos. Paralelamente, la perspectiva postdigital examina, desde un punto de vista crítico, las estructuras e ideologías inherentes a las tecnologías digitales y su desarrollo.

Una vez contextualizada nuestra actualidad social, desde la teoría posmoderna atendemos a la concepción postdigital como una segunda etiqueta desde la que abordar la presente reflexión. Es necesario señalar que el prefijo "post" no implica una condición o situación posterior al contexto digital, tampoco encierra un significado cronológico o evolutivo, sino una actitud crítica (Peters y Besley, 2019). El término postdigital fue citado por primera vez en el año 2000 por el músico Kim Cascone (Cramer, 2015) y utilizado como una reacción hacia el término digital y la superioridad que se le pretende atribuir. En esta línea de pensamiento, la sociedad postdigital deja de experimentar una revolución en términos digitales y comienza a representar un estadio en el que las herramientas digitales dejan de ser percibidas como disruptivas. Se presta atención al análisis argumental derivado del pensamiento de Negroponte (1995) el cual señala que lo digital es una revolución finalizada: lo digital y lo analógico se interrelacionan de manera constante y, al igual que otros hábitos cotidianos, lo digital destacará por su ausencia y no por su presencia. Por tanto, el término postdigital alude a un periodo en el que las tecnologías ya no fascinan por su novedad en nuestro día a día, un periodo en el que resurgen los medios analógicos (Cramer, 2015; Cramer y Jandrić, 2021). Así, establece una concepción de lo digital alejada de una mirada estéril, una contraposición entre las prácticas amateurs y las corporativistas.

Esta vinculación entre posmodernidad y postdigitalidad se atiende desde el propio currículum posmoderno según las consideraciones de Arthur Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr (2003) que argumentan que la práctica educativa-artística presenta la posibilidad de cuestionar lo preestablecido, construir de manera colectiva, y debatir y reflexionar sobre nuestra compleja contemporaneidad. También, inciden en no desarrollar únicamente un pensamiento crítico, sino promover la transformación, el cambio y la imaginación en el

alumnado. Para ello, el aula de educación artística puede y debe abrirse a la multiplicidad de experiencias estéticas, a la no imposición de una lógica dominante y al abordaje pedagógico desde espacios comunes y significativos para las y los estudiantes.

Cómo ver el mundo: la cultura visual como espacio de referencia

Un espacio común, cotidiano y de referencia para nuestro alumnado es la cultura postdigital y visual en la que se insertan las diversas manifestaciones artísticas y que, por tanto, siguiendo a Arthur Efland, abarca no solo a las bellas artes sino también a los medios de comunicación, los entornos digitales y las redes sociales. En este sentido, son entornos donde se suceden las interrelaciones culturales hoy día y, al mismo tiempo, representan nuestra realidad contemporánea. Así, una práctica educativo-artística crítica y transformadora implica un reconocimiento del entorno que habitamos y que determina nuestros pensamientos, nuestras decisiones y acciones como educadoras y educadores. En aras de comprender las posibilidades que se desprenden de una praxis educativo-artística en una sociedad postdigital, es necesario examinar las prácticas culturales desarrolladas en los medios tecnológicos, que no son sino un reflejo de nuestra contemporaneidad actual.

Si atendemos a la digitalidad de nuestra cultura, es necesario puntualizar que el término "cultura digital" hace referencia a una convergencia entre los diferentes tipos de medios, erigiéndose como una cultura donde se desarrollan múltiples sistemas mediáticos. Sin embargo, retomando nuestra perspectiva postdigital, erradicamos esta disposición a diferenciar entre categorías mediáticas temporales. Lo postdigital es un estadio híbrido donde todos los medios se mezclan y se entrelazan, realizando una simbiosis donde proponer una diferenciación entre tipologías mediáticas resulta incomprensible (Cramer, 2015).

La cultura digital, según apunta Knox (2017), ha sufrido varias modificaciones y evoluciones, presentándose en tres fases interrelacionadas y no cronológicas en un sentido estricto. Así, el autor expone la cibercultura como una fase donde florece el interés por la ciencia ficción y los límites difusos entre los seres humanos y las máquinas. Surge el término de ciberespacio y las visiones, en multitud de ocasiones, utópicas sobre el potencial emancipador y liberador de estos espacios online: una fascinación por el ámbito digital. Consecuentemente, la fase denominada cultura de la comunidad nace debido a la expansión, cada vez mayor, de las posibilidades comunicativas e interactivas de la *World Wide Web*. Lo interesante de esta fase, atendiendo a Jeremy Knox, es que se presenta "la tecnología web bajo un papel instrumental, un dispositivo pasivo que sirve a los objetivos de sus usuarios, y que simplemente facilita la potenciación de un impulso exclusivamente humano para la interacción social" (2017, p. 3). Se empieza a hablar de la red, dejando atrás el concepto de "virtualidad". Las redes sociales son identificadas como lugares donde se genera cultura comunitaria contemporánea, de nuevo obviando las fuerzas ideológicas y económicas que respaldan a la industria tecnológica. Como respuesta a ese análisis tecnológico meramente pasivo y neutral, se comienza a tratar una perspectiva más crítica de la cultura, hablando de cultu-

ra del algoritmo. Se empieza a reflexionar sobre las relaciones entre humanos y máquinas. Los algoritmos crean mundos, generan privilegios y, al mismo tiempo, excluyen mediante tomas de decisiones automatizadas. Cada una de estas fases, atendiendo a Knox (2017), no son consecutivas; se alude a ellas en función del punto de vista con el que se decida analizar la relación entre seres humanos y tecnología.

Internet, a través de la Web, y sus diferentes aplicaciones manifiestan la importancia de los medios de comunicación en nuestra posmodernidad (Vattimo, 1990). Como afirmaba Baudrillard (1985), en torno al discurso posmoderno, hoy en día, ya no existe una oposición sujeto/objeto ni público/privado; hay, en cambio, una pantalla y una red. Comienza la era de la hiperrealidad: ya no existe una proyección psicológica sobre un objeto, sino sobre un espacio de simulación. Existe una tendencia cada vez más tangible hacia la homogenización virtual, el desplazamiento de la corporalidad hacia la pantalla y la miniaturización de procesos en espacio y tiempo. Esta era hiperreal deviene de la concepción de la cultura digital como una realidad que mayoritariamente sucede a través de las pantallas, y este hecho modifica nuestro uso diario de los medios y nos sumerge en una cultura visual masiva (van Dijk, 2006). Sin embargo, es a partir de 1985 que disponemos de la posibilidad de observar imágenes en movimiento a través de la pantalla; la diferencia radica en que en nuestros días la pantalla nos acompaña, generando diversas visiones del mundo. Atendiendo a la multiplicidad de información sobre la realidad, se hace aún más compleja la idea de una única y verdadera realidad. Para los miembros de la sociedad contemporánea, la idea de realidad hoy guarda más relación con el resultado de una exposición a imágenes, a construcciones mediadas y a las diversas informaciones que transmiten los medios de comunicación que compiten entre sí, reforzando la ruptura de los metarrelatos o puntos de vista centrales (Vattimo, 1990).

Así, los distintos medios generan mundos diferentes y, en contraste, las redes digitales ejecutan una manera particular de ver la vida, nuestra propia vida; realizando un uso de las pantallas que suscita una gran cantidad de información más privada que pública (Mirzoeff, 2016). Este nuevo orden digital posee como rasgo fundamental el carácter social. Esta característica social no es tangible únicamente en la interactividad que proporciona la Red, sino que se vislumbra en la automatización y la falta de privacidad que se estructura en base a relaciones de poder y control (Peters y Jandrić, 2018). En esta hiperrealidad a la que estamos sometidos, como señala Baudrillard (1985), lo determinante no es tanto la ausencia de lo real, sino "la proximidad absoluta, la instantaneidad total de las cosas, la sensación de que no hay defensa ni posible retirada" (p. 196).

La educación artística como estrategia crítica

En un contexto como el descrito donde el componente visual se desarrolla en un entorno híbrido –postdigital–, una práctica por y para la educación artística debe recuperar las producciones culturales presentes en nuestra sociedad y esto implica las manifestaciones

visuales circunscritas a los territorios digitales. Aunque, como indica Barragán (2005), el término educación artística a menudo resulta confuso y reduccionista porque parece rechazar aquellas producciones culturales sin intencionalidad artística presentes en nuestra cultura.

Desde su propia epistemología, el término educación artística debe apostar por la construcción de significados, proyectando su verdadero valor, conectando con los espacios cotidianos de los individuos y alejándose de estereotipos varios asociados comúnmente con esta área de conocimiento. No podemos olvidar que las artes poseen una función cognitiva y no meramente estética que sirve para desarticular las incongruencias del sistema capitalista y, por tanto, desarrolla una función crítica alejada de aquella utópica con la que generalmente se alinea a las artes (Adorno, en McLaren y Jaramillo, 2010). Sin embargo, se visualiza una incoherencia con la realidad educativa que mayoritariamente implementa la educación artística como un desarrollo de destrezas o habilidades manuales (Arañó, 2003), o como una evolución de la autoexpresión creativa. De manera generalizada, muchos países recrean en sus currículums la idea de que las artes y su enseñanza es prescindible para el alumnado, y priorizan otras materias de carácter lógico-matemático (Escaño y Marfil-Carmona, 2020).

De esta forma, un camino para transitar, desde la educación artística y su práctica, sería el de apostar por una educación hacia el desarrollo del pensamiento crítico en relación con las tecnologías y los dispositivos digitales, realizando un trabajo de educación para los medios —lo cual no hay que confundir con una educación a través de ellos—. Trabajar los medios y las tecnologías en la educación artística es un compromiso docente. Al fin y al cabo, los medios de comunicación (digitales) legitiman la información y controlan los imaginarios colectivos. Una educación mediática crítica es necesaria en la sociedad postdigital, no solo porque los medios tecnológicos y comunicativos están muy presentes en nuestro contexto más inmediato, sino porque en ellos estamos confiando decisiones vitales que nos clasifican y jerarquizan.

Con el fin de continuar la reflexión expuesta a lo largo de estas líneas se propone trabajar en el aula de educación artística una manera híbrida y no exclusivamente analógica, desarrollando una práctica pedagógica donde convivan lo físico y lo virtual, y que busque resaltar valores educativos como la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico. Con este fin se propone la intercreatividad como recurso educativo debido a sus vínculos pedagógicos con la colectividad y la creación colectiva. Promover la acción intercreativa en el aula es tomar conciencia de un supuesto de interdependencia, subrayando la idea freirana de que el yo siempre está constituido por el otro (Freire, 1968). Esta asunción permite la toma de conciencia de que en la sociedad postdigital –en territorios físicos pero también digitales–, el núcleo lo forman la conexión entre las personas y lo tecnológico es solo el soporte, la estructura, donde se sucede la práctica de enseñanza y aprendizaje hacia un objetivo común (Mañero y Escaño, 2022).

Nutriéndonos de estrategias intercreativas para trabajar en el aula, se pueden promover acciones artísticas por parte del alumnado para que, vinculadas a un fin o problemática social, este tome conciencia de la convergencia de los entornos físicos y digitales para la consecución de sus objetivos educativo-artísticos. De esta forma, ejemplos de trabajos llevados

a cabo pueden ser: la realización de un relato visual crítico en referencia a una producción audiovisual; una práctica fotográfica para la deconstrucción de estereotipos y mitos alrededor de la cultura visual que se sucede en redes sociales y que ayuda a perpetuar ideas presentes en nuestro imaginario colectivo; o realizar una acción artística urbana por espacios educativos con el objetivo de promover la participación del público para construir una opinión pública sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje durante los meses de pandemia provocada por la Covid-19 (Mañero, 2022).

Hablamos de generar en el aula prácticas artísticas intercreativas que funcionan como ejemplos de arte participativo, el cual, siguiendo a Tom Finkelpearl (2014 en Matarasso, 2016), es aquel que se genera mediante la interacción de personas desvinculadas de la profesión artística y el artista o el colectivo artístico. Para ello, en los ejemplos anteriormente expuestos se sucedieron acciones en contextos físicos (en el aula o fuera de ella) y en redes sociales digitales, para buscar la opinión, la interacción o la reacción de los espectadores. La participación de los individuos resultaba indispensable para la creación de la acción artística de índole participativa.

El aspecto social que emana de la acción intercreativa en el aula es ineludible de un arte participativo del que deriva una estética relacional y que, siguiendo a Bourriaud (2006), constituye una teoría de la forma. Según esta teoría, el arte deja de ser un objeto aislado y abarca ahora una escena entera (postdigital); es una trayectoria que se desarrolla a través de objetos, pero también de gestos en espacios híbridos y que se suceden simultáneamente.

Es incuestionable que una práctica educativa artística en un contexto digital carece o prescinde de ciertos aspectos, pero, al mismo tiempo, intensifica características propias de contextos digitales como lo son la intercreatividad o la acción participativa. En este sentido, una formación pedagógica óptima conlleva a que la docente o el docente sea capaz de proponer una serie de acciones –y no adaptarlas– en función del contexto donde esté desarrollando su práctica educativa. Si reconocemos el potencial del componente visual en los espacios que habitamos, si atendemos a la necesidad de una deconstrucción de la cultura digital y visual que nos rodea, la práctica educativo-artística generada desde medios digitales y con un componente crítico se presenta como vehículo idóneo. Según la tesis de Freire (1968), se trata de una educación problematizadora, comprometida, estimulante, reflexiva y crítica. Como indica Barragán (2005), hablar sobre una educación basada en teorías críticas, y fundamentada en un análisis contextual contemporáneo, manifiesta la importancia de la interrelación de los componentes de la práctica educativa; afronta los cambios en el mundo contemporáneo; se desliza entre la teoría-práctica y viceversa y; por último, expone la necesidad de acciones colaborativas en la comunidad. En otras palabras, una pedagogía crítica contemporánea a través de las artes debe desarrollar estrategias intercreativas y afrontar los retos sociales actuales, entre los que se encuentran los territorios postdigitales.

Referencias bibliográficas

Arañó Gisbert, Juan Carlos (2003). La investigación en educación artística, entre la utopía y la irrealidad. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 1, 159-164.

Barragán, José María (2005). Educación artística: perspectivas críticas y práctica educativa. En Ricardo Marín Viadel (Ed.), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 43–81). Granada: Universidad de Granada.

Baudrillard, Jean (1985). El éxtasis de la comunicación. En Hal Foster (Ed.), *La posmodernidad* (pp. 187-199). Barcelona: Kairós.

Bourriaud, Nicolas (2006). Fragmentos. En *Estética Relacional* (pp. 9-58). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora

Cramer, Florian (2015). What is 'post-digital'? En David M. Berry y Michael Dieter (Eds.), *Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design* (pp. 12–26). Londres: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137437204_2.

Cramer, Florian y Jandrić, Petar (2021). Postdigital: A Term That Sucks but Is Useful. *Postdigital Science and Education*, 3(3), 966–989. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00225-9.

Efland, Arthur; Freedman, Kerry y Stuhr, Patricia (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Escaño, Carlos y Marfil Carmona, Rafael (2020). Artes y su educación: metodologías didácticas artísticas para la innovación y el cambio social. En Pilar Arranz Martínez, Carmen M. Lazo y Javier Gil Quintana (coords.), *Aprendizaje más allá de las aulas. Didácticas específicas en contextos no formales* (pp. 94–119). Valencia: Tirant Humanidades.

Foster, Hal (1985). Introducción al posmodernismo. En *La posmodernidad* (pp. 7-19). Barcelona: Kairós.

Freire, Paulo (1968). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Jamenson, Fredric (1985). Posmodernismo y sociedad de consumo. En H. Foster (Ed.), *La posmodernidad* (pp. 165-187). Barcelona: Kairós.

Jandrić, Petar; Knox, Jeremy; Besley, Tina; Ryberg, Thomas; Suoranta, Juha y Hayes, Sarah (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000.

Knox, Jeremy (2017). Critical Education and Digital Cultures. En Michael. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. EE.UU: Springer Publishing. https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4.

McLaren, Peter y Jaramillo, Nathalia (2010). Las artes, la estética y la pedagogía crítica. En R. Gutiérrez y C. Escaño (Eds.), *Actas III Congreso Internacional de Educación Artística y Visual: pensamiento crítico y globalización* (pp. 37–60). Málaga: UMA Editorial, Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga.

Mañero, Julia (2022) Construyendo una mirada postdigital en el aula de Educación Artística. *Tercio Creciente*, (21), 39–58. https://doi.org/10.17561/rtc.21.6664 .

Mañero, Julia y Escaño, Carlos (2022) A systematic review approach to the understanding of intercreativity as an educational resource. *Interactive Learning Environments*. https://doi.org/10.1080/104

94820.2022.2086573.

Matarasso, François (10 de agosto de 2016). Connections and differences between participatory art and community art. *A restless art*. https://arestlessart.com/2016/08/10/connectionsand-differences-between-participatory-art-and-community-art/.

Mirzoeff, Nicholas (2016). *Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

Negroponte, Nicholas (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.

Peters, Michel A. y Besley, Tina (2019). Critical Philosophy of the Postdigital. *Postdigital Science and Education*, 1, 29-42. https://doi.org/10.1007/s42438-018-0004-9.

Peters, Michel A. y Jandrić, Petar (2018). Peer production and collective intelligence as the basis for the public digital university. *Educational Philosophy and Theory*, 1857, 1-14. https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1421940.

van Dijk, Jan (2006). *The Network Society* (2ª ed.). Londres: SAGE Publications.

Vattimo, Gianni (1990). Posmodernidad: ¿una sociedad transparente? En *En torno a la posmodernidad* (pp. 9-21). Barcelona: Anthropos.

Artes/educación/tecnologías: narrativas y materialidades

Bianca Racioppe
Universidad Nacional de las Artes
[Argentina]

Una aproximación al modo de pensar los territorios digitales en la educación en artes

Si queremos abordar la relación entre los territorios artístico-educativos y los digitales, debemos preguntarnos acerca de cómo se configura esa articulación. Una posibilidad es señalar sus orígenes en vínculo con las tecnologías electrónicas y digitales; así, el videoarte, el net.art y la electrografía son reconocidos como momentos en los que las tecnologías articulan con las artes. Algo similar ocurre cuando se piensa en la relación de las tecnologías con la educación, y se la sitúa en el uso de la televisión, de la videocasetera o de las computadoras en las aulas. Por el contrario, la postura que se sostendrá en este artículo es que la relación entre las artes, la educación y las tecnologías es histórica. Siguiendo a Arlindo Machado, entendemos que "El arte siempre fue producido con los medios de su tiempo" (2004, p. 85); y, junto a Philippe Dubois, que "toda imagen, hasta la más arcaica, requiere una tecnología" (2000, p. 31). De este modo, nos corremos de pensar desde la idea de lo novedoso para ubicar lo tecnológico en un entramado histórico y social o, como sostiene Raymond Williams (1992), entenderlo como una institución en relación con otras instituciones.

Este posicionamiento se opone a la mirada instrumental —para la cual las tecnologías son meras herramientas que pueden ser bien o mal utilizadas— y nos permite entender que se desarrollan y usan en contextos específicos (Williams, 1992), y que están atravesadas por intereses y por miradas de mundo. Por eso, pensar la relación artes, tecnologías y educación requiere de una mirada política que tenga en cuenta las lógicas (las poéticas y las estéticas), pero, también, las materialidades en las que esas lógicas se inscriben.

Quienes trabajan desde el movimiento del *software* y la cultura libre[1] siempre han puesto en el centro del debate las propiedades de los *softwares* y de los *hardwares*. Desde este

1 Richard Stallman sostiene en su libro Software libre para una sociedad libre (2004) que compartir en Internet es fácil. Esta posibilidad se ha ido complicando en los últimos años.

movimiento se entiende que las lógicas de programación y de desarrollo de las tecnologías responden a miradas de mundo; por ejemplo, si solo se dibuja con la suite de Photoshop, únicamente se diseñará con los automatismos que el *software* permita; si solo se usa Windows como sistema operativo, el modo de organizar la información será el que este sistema operativo proponga. En este sentido, es importante entender que son unos modos posibles; pero no los únicos. La tecnología moderna (Hui, 2021) se ha construido desde la pretensión de universalidad, por eso desconoce las distintas temporalidades regionales y locales, los distintos universos simbólicos y cosmogonías que nos constituyen.

En este punto emerge una primera tensión con relación a cómo se propone la articulación entre educación y tecnologías, especialmente con las electrónicas y digitales: ¿alcanza con enseñar a usar los softwares?, ¿alcanza con enseñar a operar la máquina? En este punto entran en juego distintas competencias, diferentes saberes: no es lo mismo saber usar un programa que saber escribir el código que hará funcionar ese programa. Pero, incluso cuando la escuela no enseñe a leer ni escribir el idioma del código, tampoco puede limitarse a instruir en las reglas de funcionamiento de aparatos o programas específicos. Es en este punto donde entendemos que la mirada histórica y compleja de lo tecnológico puede ayudar a configurar escenarios en los que las tecnologías sean diseñadas y usadas con sentidos pedagógicos (Huergo, 2007) y artísticos.

La materialidad de Internet

Natalia Zuazo (2015), mientras realizaba la investigación para su libro *Guerras de Internet*, proponía a sus entrevistados/as/es un ejercicio: dibujar Internet. El objetivo era indagar los imaginarios que circulan acerca de esta tecnología. Una de las representaciones que más apareció fue la de Internet como algo incorpóreo y desmaterializado.

En el campo del arte mucho se ha escrito acerca de la "*desmaterialización*", del pasaje del pigmento al bit (Levis, 2001). Con estas afirmaciones se pretendía describir el proceso mediante el cual aquello que era físico —en el sentido tradicional de poder ser tocado y olido—, se reconfiguraba a partir de cadenas de códigos matemáticos (Kuspit, 2006). Esta "desmaterialización" también debe ser ubicada en un proceso histórico para comprender que hay formas de las artes —el cine, la música— que nunca fueron materiales en el mismo sentido en que lo eran las artes plásticas. Por lo tanto, cuando se habla de "desmaterialización", hace referencia a una transformación en el régimen de lo plástico (del pigmento al bit, dirá Levis).

Este término, entonces, permite explicar una transformación; sin embargo, conlleva la dificultad de perder de vista que esa desmaterialización de los pigmentos adquiere otras materialidades: tendidos de cables subacuáticos y subterráneos, satélites, granjas de servidores y todos los *hardwares* que usamos para conectarnos. Mariano Zukerfeld (2014) menciona las diferentes capas de Internet y señala que las que más evidentes nos resultan son las de los *softwares* y los contenidos, pero que eso que vemos está sostenido por una infraestructura de *backbones* y servidores. En este sentido, autores como Jussi Parikka (2021) y Flavia Costa

(2021) se refieren a este momento histórico como una nueva etapa geológica a la que denominan "Tecnoceno" o "Antropoceno": conceptos que remiten a cómo las acciones humanas de los últimos siglos —desde la Revolución Industrial— han transformado el planeta.

A esta infraestructura, que requiere de diferentes energías para su funcionamiento, hay que pensarla en relación con la arquitectura de Internet (Lessig, 1999), que no es neutra ni libre, y que hace tiempo que dejó de configurarse como una red distribuida (de Ugarte, 2012). Según el informe de We are Social, de julio de 2023, las cinco plataformas con más tráfico son *Google*, *YouTube*, *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*. Luego le siguen *Baidu* (un buscador en idioma chino), *Wikipedia*, *Yandex* (un buscador ruso), *Yahoo* y *WhatsApp* (We are Social, 2023, p. 55). Cuando se desagrega el tráfico por porcentaje de participación, *Google* alcanza el 18,62%; *YouTube* el 7,07%; *Facebook* el 3,68%; *Twitter* el 1,39% e *Instagram* el 1,39%. Los siguen *Baidu* con el 1,13% y *Wikipedia* con el 0,99% (We are social, 2023, p. 56). Estos datos muestran la concentración tanto de los recorridos como de las propiedades: *Google* y *YouTube* pertenecen a *Google* LLC, mientras que *Facebook* e *Instagram* pertenecen a Meta. Además, tenemos que considerar que estas plataformas tienen sus prediseños, sus algoritmos y sus lógicas curatoriales que tienden a estandarizar los usos de Internet. Configuran un modo de estar y ser en el mundo (Sibilia, 2012) que se plantea como universal y, por lo tanto, no reconoce las diferentes temporalidades y cosmogonías. En este sentido, autores como Yuk Hui (2021) señalan la importancia de pensar y desarrollar las tecnologías desde la tecnodiversidad.

Esta estandarización, que ya criticaban los teóricos de Frankfurt en relación con la Industria Cultural, es una característica del proceso capitalista que, además, como explica Berardi (2003), genera escasez incluso donde hay abundancia. La reproductibilidad digital fue interpretada en los comienzos de Internet como una posibilidad de acceso irrestricto a materiales, producciones, información y obras. Sin embargo, la concentración y los mecanismos técnicos de protección del *Copyright* (el *Content.id* de *YouTube* o el *Digital Rights Management* que utilizan plataformas como *Netflix* y HBO) han hecho que compartir en Internet ya no sea fácil[2], y que cada vez se paguen más suscripciones para acceder a contenidos y servicios que antes estaban disponibles de manera gratuita. Es en ese escenario en el que artistas y docentes se mueven cuando quieren producir o consumir en Internet.

El *sensorium* por asalto

En este apartado proponemos un análisis a partir de los planteos de Walter Benjamin ([1934] 2004) quien, en su texto El autor como productor, se pregunta si es posible abastecer al aparato de producción y, al mismo tiempo, transformarlo. Benjamin estaba pensando en la radio y en el cine; pero, podemos trasladar su pregunta a Internet para revisar desde esa óptica diferentes prácticas y usos que actualmente se extienden por esas plataformas con-

2 El movimiento del software y la cultura libre postula que los productos culturales no deben estar restringidos por el Copyright, sino que debe ser posible copiarlos, distribuirlos, derivarlos y, en el caso de software, acceder y modificar el código.

centradas y estandarizadas, prácticas que se inscriben en las lógicas de esas plataformas y que quedan sujetas a sus arquitecturas; pero que, sin embargo, "refuncionalizan" (Benjamin, [1934] 2004) a Internet.

Una de las prácticas que está en ese lugar de tensión es la del meme. Siguiendo a Ruocco (2023), podemos sostener que los memes se apropiaron del debate público y que son producidos y circulados a partir de estrategias políticas específicas. Ruocco (2023) refiere a una *weaponización* del meme, es decir, su uso como un arma política. En este mismo sentido, Omar Rincón se refiere a la potencia comunicativa del meme al tiempo que lo ubica como una de las narrativas contemporáneas (Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2020). Una narrativa que, como explica Ruocco (2023), se desplazó de los márgenes de foros como 4chan al centro del análisis político contemporáneo, especialmente, a partir de la producción y circulación de memes por parte de partidos de derecha y de sus seguidores/as. Hay una lucha por los sentidos que se libra en formato meme, pero que se arraiga en matrices de pensamiento (Argumedo, 1993) que exceden a esta narrativa. Ruocco sostiene que "el meme sin duda es el artefacto cultural de esta época (...) una gran herramienta de síntesis visual" (2023, p. 259). Esa capacidad de sintetizar ideas a partir de una imagen y una breve frase es lo que lo ubica como una de las narrativas de mayor propagación (Jenkins, Ford y Green, 2015) en un contexto en el que las imágenes hegemonizan los modos de representación del mundo. Como señala Fontcuberta, estamos en un momento en que las imágenes abundan, "habitamos la imagen y la imagen nos habita" (2016, p. 9).

Entonces, ¿cuál es el estatuto del meme? Se han registrado diversas experiencias que han ubicado al meme como arte al exhibirlo en espacios como museos y galerías. En la Ciudad de México se abrió, en 2018, un Museo del Meme con una propuesta curatorial que buscaba presentar los más famosos, tanto clásicos como actuales. Además de imágenes, se presentaron esculturas de diferentes artistas reinterpretando memes. Aunque el museo funcionó por un tiempo limitado, abrió un debate acerca de los espacios de circulación de los memes y de su validez como producciones artísticas. Otro ejemplo es el de la exposición "Espacio insuficiente" que se llevó a cabo entre agosto y octubre de 2022, en el Museo de Arte Contemporáneo (Macro) de la ciudad de Rosario. Esta muestra reunió más de 150 memes que se exhibieron a partir de reproducciones en pantallas y obras físicas. Habían sido "donados" al museo por el artista Damián Monti Falicoff quien desde 2018 fue coleccionándolos. La exposición, en el museo, se complementó con otra en Internet que mostraba el resto de la colección del artista. El texto curatorial, escrito por el net.artista, Roberto Echen, explicaba que el Macro se constituye como:

> un museo contemporáneo de arte más allá y antes de un museo de arte contemporáneo. Desde allí. Creemos que los memes van a –tienen que– pertenecer a algo que pueda llamarse arte contemporáneo, si es que algo así puede seguir existiendo. Si no, no importa. (Echen, 2022)

De Internet al Museo, de las lógicas de la instantaneidad y de la obsolescencia a la búsqueda de perdurar en la memoria y en el archivo, el estatuto del meme está en permanente construcción. Lo interesante es que nos ubica en el lugar de creadores; cualquiera (o casi cualquiera) puede hacer un meme, compartirlo y, de este modo, aportar a esa sobreabundancia a la que refiere Fontcuberta (2016), pero también a otras formas de conversación, a otras sensibilidades, a ese "espacio insuficiente" que da nombre a la exposición del Macro. Damián Monti Falicoff (2022) afirma que "nuestra vida está de una u otra manera mediada por sus códigos. Los memes nos transforman como usuarios, consumidores y productores de experiencias en una red mundial". En esta línea, y parafraseando a Benjamin, podríamos sostener que el meme es el *sensorium* actual, por lo que tenemos que entenderlo y reapropiarlo en nuestras prácticas docentes.

Análisis de casos para pensar los memes

En este apartado revisaremos tres perfiles de *Instagram* que producen y circulan memes relacionados con las artes y con la docencia para analizar sus temas y estéticas. Se eligieron cuentas de *Instagram* porque esta red social focaliza su arquitectura en la imagen y este prediseño de la plataforma habilita principalmente la circulación de un tipo de meme: el que se basa en imágenes macro (García Huerta, 2014). Las cuentas se seleccionaron a partir de una búsqueda que contenía los términos "memes" y "arte", luego se agregó la cuenta @soy.meme.docente cuyos contenidos suelen ser compartidos por perfiles dedicados a lo educativo.

Una de las cuentas seleccionadas es @memes_dearte que pertenece a una artista plástica de Colombia, quien además tiene un perfil de *Instagram* en el que muestra sus dibujos. En un análisis previo de cuentas de memes en *Instagram* que realizamos con Julieta Párraga (Racioppe y Párraga, 2020) habíamos notado que algunas de las personas que administran cuentas de memes suelen pensar estos espacios como vidriera para vincularlos con sus propios perfiles profesionales. El meme atrae, convoca.

La cuenta @memes_dearte tiene cerca de 19 mil seguidores y se define como "lugar de ocio" en contraposición a la otra cuenta que es la laboral; sin embargo, la principal temática de los memes es sobre el trabajo de dibujante. A diferencia de otro perfil que analizaremos, este hace humor a partir de las condiciones de trabajo de los/las/les dibujantes y, desde este lugar, interpela a una comunidad que se siente identificada con muchas de las situaciones que los memes describen: la dificultad de la venta de obras, el bloqueo creativo, los pedidos de clientes, la dificultad de trabajar con ciertos materiales. Incluso, se burla de las diferencias de "me gusta" que obtiene cuando sube un meme y cuando sube un dibujo.

Durante octubre esta artista participó en el *challenge Inktober* que consistió en hacer un dibujo por día durante todo el mes. Los *challenges* son desafíos que circulan por las redes sociales digitales y, también, responden a una dinámica propia de Internet. No tienen un premio en el sentido clásico del término, sino que la motivación está puesta en mostrar qué se

realizó. Este *challenge* permitió que se pusieran en diálogo ambas cuentas porque mientras en la de memes se hacía referencia al desafío, en la cuenta profesional se subían diariamente los dibujos.

Las estéticas de los memes que se comparten en @memes_dearte recuperan las formas del pastiche, en el sentido de una mezcla, de una reapropiación que no pretende la estetización. Las imágenes que se usan provienen de productos de la industria cultural (de dibujos animados, series, anime o de otros memes que ya han alcanzado cierta legitimidad) y se combinan con letras en tamaño catástrofe. Siempre muestran la hechura; no hay una preocupación por editar las imágenes o los textos de modo que se integren al contexto, sino que se recortan y se pegan de forma tal que el montaje quede en evidencia. Incluso hace convivir el logo de su cuenta con marcas de agua de las versiones anteriores de ese meme o de las páginas de donde tomó la imagen. Esta acción de marcar los memes también fue analizada en el artículo de Racioppe y Párraga (2020) como una de las paradojas de este tipo de narrativas que apropian y derivan otros materiales, pero, sin embargo, tratan de señalar su autoría.

Otra de las cuentas observadas es @memesdearteclasico que tiene cerca de 50 mil seguidores y que es administrada por una creadora de contenidos de Chile que, además, hace *streaming* en *Twitch*. En este caso, la operación para crear los memes es diferente: retoma reproducciones de obras plásticas y, mediante la acción de colocarles un texto, las transforma en memes. Ni en el meme ni en los comentarios se hace referencia al título de la obra o al/a la/a le autor/a/e. Las obras usadas para construir los memes corresponden a distintos períodos y regiones, por ejemplo, hay imágenes que forman parte de archivos de ilustraciones medievales, pinturas de personajes de la realeza europea del siglo XVIII o fotos de esculturas de artistas latinoamericanos contemporáneos (como el meme que retoma la escultura *The self Made Man* del artista mexicano Víctor Hugo Yáñez Piña). Revisando la galería de este perfil, podríamos señalar que las obras que utiliza no son fácilmente reconocibles, no son obras que sean parte de lo que podríamos llamar el *mainstream* o los *hits* del arte. En muchos casos, para reconocer la obra hay que hacer "ingeniería inversa" y buscarla en *Google Lens*, lo que lleva al encuentro de otros memes realizados a partir de esas obras. Esas pinturas no solo han sido descontextualizadas —una de las lógicas del meme—, sino que terminan asociadas a memes y no a sus orígenes como arte plástico; al menos esa es la historia que se les construye en Internet.

Como señalábamos antes, la lógica de producción de memes en esta cuenta se limita a retomar la imagen y anclar un sentido humorístico a partir del texto. En muy pocos casos se realizan intervenciones sobre la obra. A diferencia de la otra cuenta, en esta no hay una temática única. La relación con el mundo del arte no está dada por interpelar a una comunidad de artistas a partir de generar humor con las condiciones laborales, sino en retomar reproducciones de obras de arte para reflexionar irónicamente acerca de situaciones cotidianas como las relaciones afectivas, la vida social o laboral, el tiempo de ocio, etc.

La última cuenta que analizaremos es @soy.meme.docente en la que sus administradores se definen como "militantes de la educación, de la memoria, de la igualdad y de la ESI". Se explica, además, que hacen memes y también hacen comunidad. Si bien no hay infor-

mación sobre quiénes administran la cuenta, por la descripción y las imágenes que usan, se encuentran en Argentina. La cuenta tiene más de 80 mil seguidores y un *link* a Cafecito, una plataforma que permite transferir dinero a quienes producen contenidos en Internet.

A diferencia de las cuentas anteriores, @soy.meme.docente ha intentado construir una marca. La mayoría de los memes se presentan en un marco con el nombre y logo de la cuenta —una caja de sorpresa de la que salen cuadernos, globos terráqueos, lápices y pelotas de fútbol— y los textos están escritos con la misma familia tipográfica. Más allá de este encuadre, el modo de construcción del meme asume las lógicas más extendidas: uso de imágenes macro (García Huerta, 2014) de series, películas y dibujos animados a las que se les agrega un texto que ancla el sentido.

En este caso, lo que da unicidad a la cuenta es la temática de la tarea docente. Los memes hacen referencia a la corrección de trabajos, a las planificaciones de contenido y a los bajos salarios. En algunos casos suben varios memes en un mismo posteo, lo que hace que las imágenes se organicen en forma de carrusel y que quienes accedan a la página tengan que deslizar para verlas. De esta manera, se recupera una de las lógicas de organización de los materiales que forman parte del prediseño de Instagram.

Las tres cuentas analizadas utilizan los memes como forma de entretenimiento, de hecho, se definen como cuentas de ocio y de diversión, por ejemplo, @soy.meme.docente pide a los/as/es seguidores/as que les inviten un café "Si supimos sacarte una sonrisa". Pero, además de ser espacios de humor, también son espacios de crítica. El humor y la crítica siempre han estado entrelazados, y el meme, con la "potencia comunicativa" que observa Omar Rincón (Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2020), nos interpela acerca de los modos de entender la realidad.

Breves conclusiones

En un primer momento del artículo se plantearon los modos de entender a las tecnologías y se señaló que la relación entre artes, tecnologías y educación es histórica y no se reduce a las últimas décadas en las que las técnicas electrónicas y digitales se hicieron extensivas. Luego, se abordó la idea de una rematerialización de las artes en Internet que discute con la concepción de la *desmaterialización* de lo artístico. Para esto, se describió a Internet como un espacio formado por cables, servidores y satélites, con una arquitectura construida desde la concentración de propiedades y flujos.

En los siguientes apartados se propuso el ejercicio de analizar una de las narrativas contemporáneas, la del meme, como una manera de "refuncionalizar" las lógicas estandarizadas de Internet. Consideramos que es importante reconocer las principales estéticas de los memes porque forman parte de los nuevos modos de percepción y construyen miradas sobre el mundo de una manera sintética, pero potente. Además, a través de sus modos de producción, permiten combinar imágenes propias de las industrias culturales con representaciones del mundo de las artes, mixturando ámbitos que tienden a escindirse, al menos en el canon escolar.

Los memes se producen, circulan y se consumen en plataformas y aplicaciones que tienen sus arquitecturas y sus prediseños, que habilitan ciertas lógicas, pero clausuran otras. Sus estéticas están estandarizadas, sin embargo, y contrariamente a lo que podrían sostener los teóricos de Frankfurt (Horkheimer y Adorno, 1998), tienen una potencia comunicativa que puede ubicarlos en el lugar de la reflexión y la crítica. Los casos que hemos analizado para este artículo cumplen, en cierta forma, con esa premisa de Benjamin: proponer la transformación del aparato de producción al mismo tiempo que se lo abastece.

Los memes son, también, una oportunidad para repensar los modos de creación y lo que se entiende por arte y por artistas. Se basan en prácticas como el pastiche, el collage, la derivación y no se anclan —más allá de las paradojas de las marcas de agua— en la idea de autoría individual. Son producidos a partir de la descontextualización de las imágenes, de la no-cita, lo que desplaza hacia las audiencias la tarea del anclaje, del reconocimiento de las intertextualidades que operan y construyen cada meme.

La recontextualización de los memes puede convertirse en una estrategia de trabajo en las aulas y convocar a les estudiantes a realizar una "ingeniería inversa" para resituar las imágenes que se utilizan, para comprender sus orígenes. Otra estrategia es la de proponer a les estudiantes la construcción de memes sobre temáticas específicas vinculadas a los contenidos que queremos trabajar. Luego, a partir de esos memes, podremos reconocer aquellos universos de sentido que habitan, lo que los/as/es interpela. Es importante que, al plantear estrategias educativas con memes, se tenga en cuenta que son narrativas que los/as/es estudiantes conocen y comparten con sus comunidades de pares, y que les permiten comunicar —a partir de gramáticas no textuales— sus propias maneras de entender el mundo.

Referencias bibliográficas

Argumedo, Alcira (1993). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Colihue.

Benjamin, Walter ([1934] 2004). *El autor como productor* (Trad. Bolívar Echeverría). México: Itaca.

Berardi, Franco (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de sueños.

Costa, Flavia (2021). *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Taurus.

de Ugarte, David (2012). *El poder de las redes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Aurelia Rivera.

Dubois, Philippe (2000). *Video, Cine, Godard*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Rojas.

Echen, Roberto (2022). Texto curatorial sobre la colección. Muestra *Espacio insuficiente*. Museo Castagnino Macro, 25 de agosto-30 de octubre de 2022.

Fontcuberta, Joan (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

García Huerta, Dassaev (2014). Las imágenes macro y los memes de internet: posibilidades de estudio desde las teorías de la comunicación. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, *4*(6).

Huergo, Jorge (2007). Los medios y tecnologías en educación. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Huergo-Los_Medios_y_Tecnologias_en_Educacion.pdf

Horkheimer, Max y Adorno, Theodor ([1969] 1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. (3ª ed.). (Trad. Juan José Sánchez). Madrid: Editorial Trotta.

Hui, Yuk (2021). *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.

Jenkins, Henry; Ford, Sam y Green, Joshua (2015). *Cultura Transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Madrid: Gedisa.

Kuspit, Donald (ed.) (2006). *Arte digital y videoarte. Transgrediendo los límites de la representación*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.

Lessig, Lawrence (marzo 1999). Las leyes del ciberespacio. *Cuadernos Ciberespacio y Sociedad*, (3).

Levis, Diego (2001). *Arte y computadoras. Del pigmento al bit*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Machado, Arlindo (2004). Arte y medios: aproximaciones y distinciones. *La Puerta FBA*, *1*(1), 84-93, La Plata: FBA- UNLP.

Monti Falicoff, Damián (2022). Espacio insuficiente [texto curatorial]. Muestra *Espacio insuficiente*. Museo Castagnino Macro, 25 de agosto-30 de octubre de 2022. https://www.castagninomacro.org/page/exposiciones/id/625/title/m+a+c+r+o+m+e+m+e+s

Parikka, Jussi (2021). *Una geología de los medios*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.

Racioppe, Bianca y Párraga, Julieta (2020). Memes en Instagram: un estudio de caso de cuentas dedicadas a la producción y circulación de estas narrativas contemporáneas. *Perspectivas de la comunicación*, *13*(1), 47-84. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48672020000100047

Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP (30 de junio de 2020). Charla "Periodismo por venir" [Archivo de video]. https://youtu.be/xBpfLoT6QC8?si=b0H4cD4CnJTr79Fh

Ruocco, Juan (2023). ¿La democracia en peligro? Cómo los memes y otros discursos marginales de Internet se apropiaron del debate público. Buenos Aires: Paidós.

Sibilia, Paula (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Fresca.

Stallman, Richard (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Madrid: Traficantes de sueños.

We are social (2023). *Digital Around The World*. https://datareportal.com/global-digital-overview?utm_source=Reports&utm_medium=PDF&utm_campaign=Digital_2023&utm_content=Country_Link_Slide

Williams, Raymond (1992). Tecnologías de la comunicación e instituciones sociales en Raymond Williams (ed.), *Historia de la Comunicación. Vol 2. De la imprenta a nuestros días*. Barcelona: Bosch.

Zuazo, Natalia (2015). *Las guerras de Internet. Un viaje al centro de la red para entender cómo afecta tu vida*. Buenos Aires: Debate.

Zukerfeld, Mariano (2014). Todo lo que usted quiso saber sobre Internet pero nunca se atrevió a googlear. *Hipertextos, 1*(2), pp. 64-103.

INVESTIGACIÓN EN ARTES Y EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Las artes en el sistema universitario: cambios epistémológicos y producción de conocimientos con compromiso social

Sandra Torlucci
Universidad Nacional de las Artes
(Argentina)

La incorporación de las universidades de artes a los sistemas de educación superior, sobre todo en América Latina y el Caribe, produjo una transformación no solo en los propios sistemas universitarios sino también en su relación con el mundo, en particular a través de los modos de producción de conocimientos. La primera universidad de arte que se crea con esta denominación en América Latina y el Caribe es la Universidad Nacional Experimental de Arte (UNE-Arte), en Caracas, Venezuela, en el año 2008. La segunda es la Universidad Nacional de las Artes de La Habana, Cuba, en 2013, que tenía un antecedente que era el Instituto Superior de Arte (ISA), la institución terciaria de educación superior no universitaria que se fundó antes de la Revolución Cubana. Tercera fue la Universidad Nacional de las Artes, de Buenos Aires, en el año 2014, que tenía como antecedente el Instituto Universitario Nacional del *Arte* (señalo el singular), que se había creado en 1996 y a su vez tenía como antecedente a todas las escuelas nacionales superiores de artes que existían en la Argentina. Por último, la Universidad de las Artes en Guayaquil, Ecuador, en 2015.

Estas cuatro universidades representaron en la región un modo de trabajar del sistema universitario y un modo de trabajar de las artes hacia el sistema universitario distinto al de las antiguas academias o escuelas superiores de bellas artes. Tanto en Argentina como en los otros países de la región, las academias tradicionales de artes tenían como modelo a las academias europeas, sobre todo a las academias francesas, que por supuesto estaban en un sistema de educación superior no universitario y repetían las técnicas, los procedimientos, las metodologías, los planes de estudio y las concepciones artísticas de Europa. Esto tenía que ver, sobre todo, con explicar primero los oficios y las técnicas, que en ese momento no se consideraban poéticas sino simplemente instrumentos –como si la *tekné* y la *poiesis* no tuvieran ninguna relación aquí– Recién después, en los últimos años de las carreras, se permitía que los estudiantes pensaran proyectos y trataran de manejar su subjetividad creativa.

Pese a que esas academias fueron muy cuestionadas por los artistas, porque justamente parecía que quitaban la mirada crítica y creativa para imprimir primero la virtuosidad de la tecnología o de la técnica, esa formación muy disciplinada fue el paradigma hasta los años 90. Muy pocas personas cumplían con todos los requisitos –atributos físicos, biológicos, de talento– para ingresar a estudiar y muy pocas eran también las que terminaban. Por otra parte, estaban muy estereotipados los roles de género (y todavía lo están): la mayoría de las personas que estudiaban danza o teatro eran (y son) mujeres. Esto tenía que ver con un rol social y económico: eran profesiones que estaban desligadas de alguna manera del mundo del trabajo que implicaba ser sostén de hogares, de familias. La vocación artística, por decirlo de alguna manera, era tan vocacional que no se podía pensar como una profesión. Se pensaba en un artista que prefería quedar al margen de lo económico, del dinero, como si el dinero o el trabajo pudieran corromper su talento.

Es necesario hacer una lectura epistemológica y entender las transformaciones que se produjeron en el ámbito de las academias y de las instituciones que enseñaban artes, porque de alguna manera pudieron mirarse y criticarse a sí mismas. En todas las academias artísticas y en las universidades de artes hay filosofía, semiótica, sociología, cultura, todas las historias del arte, que van formando a los artistas en el aspecto científico de las ciencias humanas. En ese sentido, el pensamiento crítico también se vuelve autocrítico, se vuelve capaz de analizar la propia formación, las propias metodologías. Esa es una característica importante: hay en las artes una mirada crítica que muchas veces no existe en otras ciencias respecto de lo epistemológico, de lo metodológico, de las propias prácticas, de las propias disciplinas, de lo ontológico inclusive.

Justamente, es porque se produce este pensamiento y esta reflexión crítica dentro de las academias de artes que se deja atrás ese modelo repetitivo de formación y se empieza a producir un modelo ya de tipo universitario, en el que además es necesario investigar, producir de manera profesional, hacer algún tipo de extensión o relación social que fuera diferente al que tenían las artes anteriormente. Las escuelas superiores no tenían ese perfil, tenían presupuesto solamente para la formación, pero no para los ejes de investigación/producción y de extensión. El ámbito donde se podía desarrollar ese triple perfil era el ámbito universitario.

Ahí empezó otra lucha: la de que el sistema universitario aceptara. Las universidades no aceptaban la incorporación de facultades o de universidades, como en el caso de nuestra Universidad Nacional de las Artes, al ámbito de la educación superior universitaria. Las artes eran la "no academia". Decían que no sabíamos investigar, que no sabíamos producir fuera de la metodología que ya las artes tienen, que no sabíamos hacer extensión más allá de hacer lo mismo, que era producir artísticamente. El sistema universitario no entendía la extensión como una forma de vinculación territorial, de trabajo en conjunto con determinados sectores sociales, como en definitiva entendemos hoy, con una sensibilidad que no tienen otras ciencias.

Las artes se manejan con un pensamiento que se transforma en una práctica. Es la cuestión del *sentipensar*, de las prácticas del saber y del saber hacer que están emparentadas con las artes, culturas e identidades de las diferentes regiones de Latinoamérica y el Caribe,

aunque no es una cuestión exclusivamente latinoamericana sino también europea y norteamericana. Tiene que ver con diferentes formas de concebir la relación con el arte, con la naturaleza y con la cultura.

En ese sentido, la cuestión de las artes y la propia producción de afectos y perceptos no solamente pasa por una revisión epistemológica y filosófica, sino que pasa a ser parte de una práctica y de una metodología dentro de la universidad, de las universidades de artes en general y de las facultades de artes que se empiezan a crear luego, dado que una vez que está legitimado el saber universitario en artes muchas escuelas o muchas carreras de artes empiezan a pasar a tener otro rango que es el de facultades.

En el caso argentino, la pelea epistemológica más fuerte se dio cuando hicimos el pedido de crear por ley la Universidad Nacional de las Artes, en el año 2014. Fue justamente ahí cuando se produjo ese pasaje del singular al plural, del Instituto Universitario Nacional *del Arte* a la Universidad Nacional *de las Artes*. Cuando presentamos la fundamentación de la ley, luego de una investigación de muchos años, planteamos que las artes son muchas disciplinas y no una, y que además están vinculadas interdisciplinariamente con muchas otras disciplinas y con las ciencias.

En materia de investigación, por un lado, discerníamos lo que tiene que ver con la investigación *sobre* artes, que de alguna manera estaba ya incluida en las universidades a través de las humanidades, la psicología, las ciencias sociales, que habían trabajado con las artes como un objeto de estudio, sea para comprender el propio hecho artístico; sea para aportar a la propia ciencia a partir de análisis de objetos artísticos, como ocurría en la psicología, en la sociología o en la filosofía; sea en una investigación *para* las artes, en el sentido de producir investigaciones científicas que de alguna manera tengan como objetivo aportar tecnología, materiales, metodologías a las artes (para enseñarlas, para producirlas, etcétera).

La otra forma, si se quiere más perturbadora para el sistema universitario, tiene que ver con investigar *en* artes, es decir, la idea de que producir artes implica un proceso de investigación, de que producir artes significa ya investigar artes. Este pensamiento disruptivo aporta al sistema universitario porque no solo incumbe a las artes sino a todas las profesiones que de alguna manera tienen una forma diferente de investigar: las informáticas, la arquitectura, la medicina inclusive. En la medicina esto está legitimado porque de alguna manera el doctorado es el resultado de una práctica específica profesional que se realiza después de terminar sus carreras, en sus residencias. Esos resultados tienen que ver con un hacer y no solamente con una forma de investigación que está estereotipada en su evaluación y que deja afuera otras prácticas de producción de conocimiento que no pueden estar contenidas en estos métodos cristalizados de legitimación de la investigación y de producción de conocimientos.

En este sentido, desde las artes están representadas también otras comunidades que están fuera de la academia, los pueblos que tienen saberes y *saberes-haceres* que de alguna manera son olvidados porque no se pueden transferir si las universidades no los incorporan, que es lo que ha pasado también con los oficios artísticos. Si las universidades no incorporan esas problemáticas, esas metodologías, se pierde la transferencia, y en esa transferencia se pierden valores culturales fundamentales para la constitución social. Entonces, la incorpo-

ración de determinadas disciplinas, como las artes, al sistema universitario y, sobre todo, a través del sistema universitario, al sistema de investigación y de acreditación, produce modificaciones en el propio sistema universitario y en el propio sistema de acreditación de carreras, de saberes y de modos de producción de conocimientos.

Por ello, resulta fundamental que las ciencias humanas y de las artes retomen un rasgo crucial de la epistemología feminista: la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. El plural de la Universidad Nacional de las Artes implica un trabajo que es a veces duro: que las diferentes artes trabajen de manera interdisciplinaria. Es muy difícil porque en ellas se producen los conocimientos de diferente manera. A la transdisciplinariedad la comprendemos más como la relación con las ciencias y con una serie de cuestiones que tenemos como ejes estratégicos en cada una de las formaciones, en cada una de las carreras, en cada una de los proyectos de investigación y en la extensión. Una de ellas tiene que ver con la perspectiva de los derechos (derechos humanos, derechos de género, medio ambiente, etcétera). Estamos revisando nuestras estructuras académicas, nuestros programas de estudio, etcétera, en relación a este punto de vista.

Otra cuestión es la relacionada con la economía. La relación entre los artistas y la economía siempre fue muy complicada, muy ambivalente, casi vergonzante. Debemos empezar a pensar y a ver esta relación, sobre todo en Latinoamérica, donde los mercados no solo son los mercados capitalistas contemporáneos sino que son lugares de intercambio en un sentido más general, desde el trueque hasta la conversación. Los mercados comunitarios nos muestran que la economía es un valor social, no solamente un valor económico. En ese sentido, las artes tendríamos que volver a ayudar a pensar el mercado con valores que no son solamente los valores económicos, porque las artes producen valores simbólicos al mismo tiempo que producen valores económicos. A veces esta doble capacidad es dividida por el mercado, porque se extraen de los artistas –así como se extraen los recursos naturales– los recursos simbólicos utilitarios para el capitalismo, mediante el *marketing*, los *jingles* publicitarios, el *packaging*, etcétera. Son artistas los que los producen, pero de alguna manera no son considerados valiosos por la propia comunidad artística.

Este es un punto para trabajar desde la universidad. Tenemos que pensar en el desarrollo y en qué industrias culturales y creativas queremos. No se trata de una industria extractivista, sino una industria que permita recuperar los valores simbólicos. En ese sentido, son las artes un lugar fundamental en lo que tiene que ver con lo afectivo y lo perceptivo, las que permiten generar una identidad propia, construir subjetividades y habilitar diferencias. Hay compañeras que contaban que fue en la Universidad de Artes donde se habían identificado como indígenas. No se habían identificado como tales porque en el resto de la sociedad hay una demanda de blanqueamiento, de europeización de la identidad, que básicamente les había generado una identidad falsa. Las artes son un campo que permite esto, con un reconocimiento y una integración. Esta función integradora, que también tienen las ciencias humanas, en las artes se da no solamente en el pensamiento sino también en el abrazo, en lo afectivo. No es solamente un reconocimiento conceptual, se da también en la práctica.

También tenemos que revisar, por ejemplo, la relación con prácticas artísticas que no están dentro de la universidad y que hasta cierto punto no fueron consideradas arte. Un ejemplo es el de la cocina. Aunque se hable de arte culinario, no es considerada un arte. ¿Por qué? Porque no hubo museos ni otras formas de legitimación social que la consideraran así. Las artesanías tampoco no fueron consideradas dentro de las bellas artes. Sin embargo, esta universidad pudo incorporar las artes del fuego a la carrera de Artes Visuales. La inclusión de las artes de la escritura también fue muy resistida por el universo de escritores y escritoras porque pensaban que el talento no se enseñaba. Es cierto, el talento no se enseña, es parte de una producción subjetiva, pero sí se enseñan las cuestiones técnicas y estéticas que hacen a la práctica de la escritura. Y también la relación entre la escritura y el teatro, el cine, la danza, las artes audiovisuales, etcétera. Una de las funciones fundamentales que tiene una universidad es la de combinar, generar vínculos, atravesar prejuicios y poder pensar prácticas que no están siendo reconocidas incluso por la comunidad artística, mucho menos por la comunidad científica. Ese es el aporte más importante que podemos hacer.

Por último, las humanidades y las artes tienen una función política que tiene que ver con la resistencia y que se observa en la conceptualización de lo performático o del artivismo, una praxis que tiene que ver con la defensa o con la resistencia de los valores que dan identidad cultural a los pueblos y que las sociedades no quieren que el mercado transforme. Las artes también tienen esa función. En la UNA tenemos un eslogan, que es: "Creamos mundos, y los defendemos", porque un rol fundamental de las artes y las humanidades es transformar y otra es defender y resistir las transformaciones indeseadas que imponen las lógicas del mercado.

Como señalábamos al comienzo, este es el aporte que las artes estamos haciendo y que debemos hacer al sistema universitario y, desde él, a toda la sociedad. Un aporte que requiere cada vez más compromiso, más organización, más pensamiento crítico y más creatividad para continuar haciéndolo.

La temporalidad de los resultados en la investigación territorial

Marita Soto
Universidad Nacional de las Artes
[Argentina]

Introducción

Sabemos que las instituciones requieren hoy de instrumentos de monitoreo y evaluación para poder aprender de las experiencias en el territorio y, de esta manera, replicar las arquitecturas metodológicas empleadas si han resultado eficaces. Las observaciones que traemos aquí son el resultado de dos recorridos: uno de ellos consiste en un proyecto de extensión implementado por el Área Transdepartamental de Crítica de Artes (UNA) iniciado en 2012 y el otro proviene de convocatorias del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en vistas a contribuir a la recuperación socioeconómica de mujeres en situación de riesgo durante la pandemia COVID-19.

En ambos casos, las experiencias –que denominaremos 1 y 2– evidenciaron la necesidad de una mayor profundización en el conocimiento y la comprensión de las posibilidades abiertas por la trasmisión de experiencias estéticas, sean estas comunicadas o metacomunicadas. Y también extreman la necesidad de sistematización y formalización de dichas posibilidades.

Describimos brevemente los proyectos:

- **Experiencia 1:** como dijimos, consiste en un proyecto de extensión que ha cumplido más de diez años, destinado a una población de niñxs y jóvenes en situación de vulnerabilidad y llevado adelante por el Área Transdepartamental de Crítica de Artes (UNA) en el establecimiento educativo Isauro Arancibia. La propuesta incluye la aproximación y producción de un conjunto de prácticas estéticas como instrumento para el fortalecimiento de la población de la institución a través de la adquisición de hábitos, rutinas y destrezas. Se implementaron talleres de Expresión creativa a cargo del Prof. Alejandro Arce.

- **Experiencia 2:** es la articulación de dos etapas de una misma propuesta de inclusión financiera para mujeres en situación vulnerable, durante la pandemia COVID-19. Se diseñó y puso en marcha en una articulación institucional en la que convergen el respaldo de la Universidad Nacional de las Artes (UNA), el patrocinio de un organismo internacional (PNUD) y la colaboración teórica, técnica y logística de un equipo externo de investigadorxs (PUNCTUM). Implicó dos líneas de trabajo bien diferentes: investigación en la primera etapa y, en la segunda, intervención.

Cuadros 1 y 2.

2021	2021-2022
Etapa 1: **Investigación en territorio.** **"Mapa de soluciones financieras"** - 60 entrevistas: referentas y población objetivo - Relevamiento de espacios - Primeras hipótesis	**Etapa 2:** **Intervención. Las hipótesis de la Etapa 1 se transfieren al Plan de Capacitación + Fortalecimiento de las iniciativas (insumos)** - Evaluaciones - Documentación de talleres realizados **Etapa:** **Fortalecimiento - Capacitación** (nov. 2023 - en construcción)

Fuente: Elaboración propia

- La Etapa 1, REF: SDP NRO. 10/2020 "Mapeo de soluciones de inclusión financiera y recuperación socioeconómica con enfoque de género" (abril-septiembre de 2021), tuvo como objetivo principal la recolección y el análisis de datos mediante una estrategia metodológica cualitativa, capaz de materializar un mapeo de soluciones enfocado en la inclusión financiera y la recuperación socioeconómica de mujeres provenientes de sectores populares y que resultaron más afectadas por la crisis sanitaria del COVID-19.

- La Etapa 2, REF: CD 45/2021 "Apoyo y fortalecimiento a iniciativas de inclusión financiera y la recuperación socioeconómica de las mujeres." (noviembre de 2021-marzo de 2022), fue planteada como continuación del proyecto anterior tomando como punto de partida los resultados obtenidos. Por lo tanto, el objetivo consistió en apoyar y promover la inclusión financiera y la recuperación socioeconómica de las iniciativas de las mujeres participantes de la Etapa 1, en dos líneas de intervención:

Cuadro 3.
Proyecto "Apoyo y fortalecimiento a iniciativas de inclusión financiera y la recuperación socioeconómica de las mujeres"

Línea 1:	**Línea 2:**
Capacitaciones sobre herramientas de inclusión financiera y acompañamiento sobre estas temáticas a iniciativas productivas locales lideradas por mujeres o donde mayoritariamente participan mujeres	**Fortalecimiento de iniciativas productivas locales lideradas por mujeres o donde mayoritariamente participan mujeres**
Eje 1: Capacitación en herramientas	Fortalecimiento de iniciativas locales
Eje 2: Acompañamiento a iniciativas	Relevamiento
Eje 3: Fortalecimiento de capacidades	Compra y entrega de insumos y equipamiento

Fuente: Elaboración propia.

Actualmente, se está diseñando una tercera etapa para continuar con el programa de fortalecimiento de las iniciativas ya en marcha. Seguramente, esta nueva fase permitirá revisar y ajustar los instrumentos de seguimiento y evaluación.

Decíamos que los proyectos se incluyen en el campo de la educación artística en general. Sin embargo, para estos casos en particular, se podría proponer un desplazamiento del territorio de la *educación artística* a otro más amplio adoptando la denominación *formación estética*: el desplazamiento nominal implica extender hacia experiencias más amplias y más inclusivas del quehacer creativo.

Marco conceptual

Nuestra búsqueda, es decir, el movimiento hacia la observación de determinados fenómenos y los objetivos de dicha observación, se modela en el cruce de entramados conceptuales provenientes de diferentes disciplinas, considerando la posibilidad de articularlos de manera transdisciplinaria: la apertura de la filosofía hacia otros campos, el desarrollo de la estética a partir de la autonomía de su reflexión sobre el arte, la expansión de la antropología cuando se detiene en las formas y prácticas de la vida cotidiana, los catálogos provistos por la historia del arte –hecha o por hacer– que dan visibilidad a aquello a lo que es sensible cada época, la construcción de capas significativas a partir de la perspectiva semiótica, o la detección de los efectos y contextos introducidos por la sociología, entre otros.

Filosofía, estética, historia del arte, semiótica, antropología, sociología, todas ellas –más cerca o más lejos– tuvieron una palabra sobre el campo del arte y la contemplación estética, sobre su producción o el consumo, sobre sus reiteraciones e irrupciones, sobre sus distintas narrativas más o menos dominantes.

Dado que esta serie conceptual diversa les da forma a los fenómenos observados (el desarrollo de los talleres en la Experiencia 1 y las producciones de la mujeres en la Experiencia 2), traemos aquello que Glaser dice refiriéndose a la interpretación de la información cualitativa: "Las dos propiedades más importantes de la conceptualización para generar *Ground Theory* son las de que los conceptos son abstractos del tiempo, el lugar y las personas por un lado y, por el otro, la de que los conceptos tienen un pertinencia duradera. El atractivo de estas dos propiedades puede ser, literalmente, eterno, como forma aplicada *de ver los acontecimientos*. En este artículo, empiezo explicando qué es un concepto para la TG, luego explico su abstracción de tiempo, lugar y personas, seguido de discusiones detalladas sobre la habilidad conceptual requerida, los niveles conceptuales, la fuerza conceptual, la descripción conceptual, la conjetura conceptual, la extravagancia conceptual y el poder conceptual" (Glaser, 2002, pp. 3-4).[1]

Se hace necesario explicitar nuestra posición: cuando retomamos la diferencia de comportamiento y aplicación de los conceptos estético y artístico nos ubicamos del lado de las definiciones elaboradas en las estéticas descriptivas o analíticas. Para sintetizarla incluimos brevemente algunas de las reflexiones de Jan Mukařovský cuando afirma que la función estética::

- no es panesteticismo,
- es posibilidad y no necesidad,
- no significa que sea la función preponderante,
- no se confunde con otras funciones,
- responde a normas de época.

Agregamos que, cuando Mukařovský utiliza el término *transición* para desarrollar el concepto dinámico de la función y de la norma estética, nos deja en claro ese carácter no esencial de las valoraciones y su sujeción a los distintos momentos y movimientos de la cultura. La formulación se relaciona de manera directa con las postulaciones de Nelson Goodman en "¿Cuándo hay arte?".

En nuestras investigaciones, nos ubicamos en el campo de las prácticas estéticas y entendemos el concepto "estético" como la dimensión de lo agradable, del sentimiento de placer –o displacer– presente en cualquier relación sujeto-objeto. Se trata de un funcionamiento de las relaciones; en este sentido, retomamos a Nelson Goodman cuando, para la esfera de lo artístico, atenúa el valor de los rasgos esenciales de un objeto para pensar en la activación de unas funciones u otras. Si además trazamos un eje para comparar con el

1 El resaltado tipográfico y la traducción son nuestros.

pensamiento de Gérard Genette ([1997] 2000) encontramos que la función estética indica un tipo de relación que se sostiene en una atención singular y una intención de apreciación. Los objetos estéticos son *objetos atencionales, es decir, objetos de atención* (intención de atender en sentido amplio).

Volviendo a la idea de que aquello que está siendo observado es *informado (toma forma)* por el marco conceptual, enumeramos a continuación las decisiones previas al inicio del diseño de instrumentos, la conformación del *corpus*, la recolección de los datos y su lectura e interpretación.

Primera decisión: para emplazar el fenómeno observado, aplicamos un tipo de clasificación asumida como verdadera –o al menos consensuada– y que, como tal, se comporta de manera axiomática, en el sentido de que se trata de una construcción de verdad que, por el momento, no se discute. En este sentido, una cantidad importante de intertextos teóricos, hechos y experiencias estéticas, así como de producciones artísticas, nos muestran y demuestran que *habitamos el planeta estéticamente*. El andamiaje de esta verdad aceptada se vertebra en estudios, trabajos y ensayos que van desde las primeras postulaciones de Baumgarten hasta las reformulaciones más contemporáneas.

Segunda decisión: nos quedamos con el concepto "estético" y soslayamos el "artístico", ya que este quehacer queda incluido en el primero e indica un campo y una función más específica; toda función artística articula una relación estética entre sujeto y objeto, y no toda función estética implica una producción o relación artística. Esta posición, descripta y defendida en trabajos, investigaciones y ensayos que valorizan lo estético como atributo posible de ser aplicado a un campo ampliado de prácticas, abreva en Baumgarten y Kant, se desarrolla explícitamente en Jan Mukařovský, Nelson Goodman, Gérard Genette, Jean-Marie Schaeffer y continúa en las propuestas desde el diseño de Yuriko Saito o los ambientalistas actuales. Sin embargo, debemos considerar que una buena parte de estas nuevas formulaciones han sido pensadas para la referencia a comportamientos en las clases medias.

Tercera decisión: asumimos que las prácticas y degustaciones estéticas dan forma, color, textura y sonoridad a todas las esferas de la cotidianeidad.

Instrumentos para el análisis de los datos

En relación con la manera de investigar el desarrollo, el despliegue y las declinaciones del marco conceptual cuando observamos a los sujetos y sus prácticas, creemos que coexisten, al menos, dos matices en la aproximación al problema: el primero de ellos es que del campo conceptual se elabore una estructura para indagar e interrogar al y en el territorio; el otro implica partir de la observación del territorio y de los emergentes y formalizarlos a partir de la comparación de los resultados con intertextos o experiencias existentes. Se trata solo de un matiz, ya que no parece posible la observación del territorio sin algún presupuesto; se trata de dejar que un rasgo significativo aparezca y no de ir a buscarlo.

Junto con la matriz conceptual explicitada en los párrafos anteriores que le da forma al acontecimiento a abordar, adoptamos la perspectiva semiótica para la lectura e interpretación de los datos relevados a través de una o varias técnicas en el trabajo de campo.

La perspectiva semiótica elegida –de raíz anglosajona–concibe la dimensión significante de cualquier fenómeno social como una trama intertextual compleja que interviene en distintos niveles de cada configuración discursiva: una acción, una promesa institucional, un conjunto audiovisual, una performance político-estética, un corpus gráfico, una instalación museal, un plan curatorial, entendiendo que esta enumeración exigua se selecciona entre las múltiples y diversas posibilidades materiales. Por ejemplo, en la Experiencia 2, para atender a los objetivos planteados en términos de la comprensión y sistematización del comportamiento estético en una serie de producciones realizadas por mujeres pertenecientes a segmentos afectados especialmente por la crisis sanitaria, la perspectiva semiótica permite considerar los efectos estéticos en tanto provenientes de un conjunto de rasgos discriminables en los textos –de lo dicho y de los objetos– y la conexión con las valoraciones de dichos rasgos en los segmentos indagados. En este sentido, se considera la observación de dichos sujetos en la doble posición que ocupan en relación con la apreciación estética, como operador y como contemplador de sus propias producciones[2]. En el entramado discursivo, a partir del funcionamiento de interpretantes múltiples (ideológicos, estilísticos, educativos, mediáticos, tecnológicos), se configura la apreciación estética en producción y en reconocimiento, más allá de la voluntad o conciencia de los sujetos.

La característica no lineal del funcionamiento de los interpretantes, considerando su dinamismo en el decurso temporal, permite separar repertorios formales y semánticos de corta y de larga duración en las producciones analizadas, así como sus cruces y transposiciones.

Para la descripción y el análisis, utilizamos una matriz[3] descriptiva organizada a partir de las propuestas teórico-metodológicas de Eliseo Verón (discursividad social), Oscar Traversa (la "gestión de contacto" de los dispositivos) y Oscar Steimberg (funcionamiento de las clasificaciones sociales de género y estilo) que considera: en primer lugar, el emplazamiento discursivo y social (incidencias y regulaciones sociales de los dispositivos, atención a los medios y lenguajes intervinientes en el corpus, características de la materialidad); en segundo lugar, el sistema de clasificaciones sociales (el sistema de géneros y estilos que organiza los intercambios sociales) que indica las previsibilidades y rupturas de las regularidades discursivas; en tercer lugar, las dimensiones retóricas (configuración de los textos, sus ritmos internos, su composición), temáticas (la construcción y la caracterización de los mundos creados en cada texto) y enunciativas (situación y promesas de intercambio en la escena y el escenario del texto) presentes en las producciones discursivas que conforman el material base de este proyecto. En este sentido, la matriz se aplicó en dos direcciones: por un lado, como instrumento que organiza la descripción de lo dicho o expresado por las entrevistadas para comprender

2 Tomamos estas dos posiciones enunciativas a partir del modelo de observación de la semiosis de Eliseo Verón.

3 La matriz se sustenta en trabajos clave de los autores citados: Steimberg (2013); Steimberg y Traversa (1997); Traversa (2014); Verón ([1987] 2004 y 2013).

su dimensión como *operadora estética*, sus preferencias y rechazos. La atención a las narrativas enhebradas en sus discursos permitirá, entre otras lecturas, articular sus metas "vitales" y formas de "sobrevivencia" con sus gustos y disgustos en las acciones para lograrlas. Por otro lado, la aplicación de la matriz organiza asimismo la descripción de la dimensión estética en las producciones efectivas (una prenda de ropa, la decoración de una fiesta, el diseño de un anuncio, la presentación de una comida), es decir, en los efectos observables a partir de un conjunto de operaciones realizadas sobre los espacios y los objetos. Será de importancia atender a las características discursivas del segmento socioeconómico indagado, su contexto sociocultural y un conjunto de características del comportamiento territorial para comprender la relevancia de los resultados. En este sentido, la palabra de las referentas (informantes clave y guías pertenecientes a organizaciones sociales de diferente tipo: cooperativas, agrupaciones políticas, entre otras), tanto en el diagnóstico inicial como en la evaluación final, ocupa un espacio de control, adecuación y calibre del diseño final para su ajuste y corrección. Del mismo modo, el análisis del corpus de control operó como contexto discursivo particular para la lectura de los casos analizados.

Los proyectos involucrados en las Experiencias 1 y 2 son entonces el *punto de partida y de anclaje*. El *punto de llegada*, en cambio, está determinado por la necesidad de contar con un sistema de *seguimiento y evaluación*.

El siguiente esquema sintetiza los momentos bisagra dentro de la Experiencia 1:

Cuadro 4.

1 **Lanzamiento del taller (2012)**	**2** **Transformación del espacio (2013-2017)**	**3** **Cambio de modalidad (2018-2020)**	**4** **Pandemia y pospademia (2020-2022)**
Lanzamiento del Taller de Expresión Creativa Actúa sobre población de riesgo Diseño de ejercitación en tres campos: - Campos lúdico, pragmático y hedónico: producciones estéticas	Nueva temporalidad Nueva espacialidad Un resultado grupal Camino del aula a la escuela **Mayor visibilidad de los cambios**	Taller de ciencias Contenidos pautados: proyectos más complejos **Multiciclo: se trabaja con objetivos diferenciados para cada nivel compartiendo el espacio** **Espacio curricular**	Suspendido el contacto La institución da de comer Se mantienen algunas tareas La diversidad de la población genera una mayor diferencia en el procesamiento de esta etapa
Clave: continuidad	Presencia - Confianza - Compromiso		

Fuente: Elaboración propia.

Experiencia 1: al extenderse en el tiempo, buena parte de las tareas de investigación ha consistido en darle continuidad a la descripción del desarrollo y de las transformaciones de los talleres a lo largo de diez años. Un cambio fundamental ha sido el pasaje de un taller de expresión creativa como actividad complementaria a un taller multiciclo de ciencias incluido en el currículo. La inclusión de prácticas estéticas en dicho taller soporta la presentación y la transmisión de los contenidos específicos.

Ya en el cierre del ciclo 2023, se encuentran finalizando un programa grupal que se concreta en la producción de diferentes dispositivos (gradiente de complejidad) en los que cada nivel de los asistentes se responsabiliza de una parte del engranaje completo.

Este proyecto de inclusión impulsado por la universidad forma parte de un programa de investigación mayor que también tuvo como objetivo describir las prácticas estéticas en espacios públicos para observar su incidencia en la apropiación de dichos espacios:[4] además de la Isauro Arancibia, estudiamos centros de salud y plazas en la Ciudad de Buenos Aires. Cada tipo de espacio se diferencia por sus poblaciones, metas y funciones; por lo tanto, la observación implica el uso de distintas herramientas para la descripción de sus comportamientos. En el siguiente esquema, se sintetizan las técnicas de recolección de datos utilizadas en cada caso:

Cuadro 5.

Hospitales y centros de salud	Escuela Isauro Arancibia	Plazas
Efectores de salud de CABA	Establecimiento CABA	Selección de plazas CABA
Relevamiento de programas de lectura	·Estudio de casos ·Entrevista etnográfica ·Relevamiento audiovisual	·Observación no participante ·Observación participante ·Relevamiento audiovisual ·Intervenciones ·Entrevistas
Comparación, descripción y análisis	- Guías de trabajo - Comparación de resultados - Análisis y edición.	- Guías de trabajo - Comparación de resultados - Análisis y edición

Fuente: Elaboración propia.

4 Ver: Soto (2004-2006, 2006-2009, 2007-2008, 2009-2010, 2010-2011, 2010-2012, 2013-2014 y 2013-2017).

Observables para la evaluación

Experiencia 1

A continuación, listamos una serie de observables para la evaluación de los talleres. Al tratarse de una población vulnerable, sus tiempos de asimilación y producción son otros; por lo tanto, la temporalidad incide de manera decisiva en la visibilidad de los resultados. Los instrumentos para evaluar y los indicadores del cambio deben necesariamente comprender y adaptarse a esos ritmos. La consecuencia más evidente es que el seguimiento y la valoración se extienden en la larga duración en la que no es posible pensar en ciclos lectivos cuatrimestrales o anuales.

Aquí, algunos indicadores:

• De ocultar a develar su identidad: después de un proceso largo de trabajo y confianza, lxs niñes y jóvenes participantes del taller permitieron que los retrataran y comenzaron a trabajar con su propio nombre.

• La posibilidad de proyectar: las tareas que implican un futuro como registrar, preparar y conservar materiales, fotos, dibujos constituyen otro de los cambios observables. La posibilidad de preparar y prepararse para algo que será hecho más adelante implica prever y proveer para la construcción de un proyecto que supera la contingencia de lo inmediato y de la urgencia en sus estilos de vida.

• El sostenimiento del trabajo en equipo ha sido también otro indicador de cambio e implica:

- compartir el espacio de trabajo: la mesa,
- mantener la higiene del aula,
- el uso y el cuidado compartido de los materiales
- y, tal vez lo más difícil, reconocer las diferencias de las destrezas y habilidades de cada uno: alguno puede escribir o cantar; otro dibujar o colorear.

Experiencia 2:

Etapa 1: como dijimos, la semiótica interviene como modeladora de la lectura de los datos tomados en campo. En ese sentido, de esa lectura (sobre un conjunto de 60 entrevistas que no tenían como objetivo relevar ni clasificar operaciones estéticas sino mapear soluciones de sobrevivencia en mujeres durante la crisis pandémica) surge como hipótesis la importancia del factor estético en las producciones de las mujeres indagadas. El pliegue en la observación que detecta la incidencia estética es resultado de la lectura y no de la orientación de la búsqueda.

En las entrevistas, la cuestión estética no formaba parte de una pregunta efectivamente formulada: la guía de pautas recorría la descripción de situaciones de gravedad y desprotec-

ción tanto individuales como barriales, las estrategias de obtención de recursos, el proceso de bancarización, el uso de diferentes medios de pago, los préstamos, la precariedad de la situación laboral. El objetivo era comprender qué habían creado/puesto en marcha desde el territorio para la sobrevivencia/subsistencia. Queremos decir que no estaban pautadas en la guía de trabajo, en las entrevistas y en los grupos preguntas o disparadores para una vinculación con las prácticas estéticas.

Se encontraron *motivos temáticos, retóricos y enunciativos relacionables entre sí (no idénticos) y recurrentes*: las mujeres indagadas se dedican a la repostería, la decoración, la regalería, el cotillón, los productos cosméticos, la lencería, entre otras actividades y formatos, como por ejemplo intercambios como el trueque, la feria barrial, o emprendimientos como el de la construcción. En el material fotográfico, se observan: la decoración de los espacios, las mesas, los diseños de los productos, la distribución del color, la composición, las texturas. Sumamos los motivos de la afectividad, entusiasmo, gusto, alegría, cuando describen sus producciones o las muestran.

Entonces nos podemos preguntar dónde residen los rasgos a observar y cuáles son aquellos que develan una producción estética: cuando narran o describen sus experiencias, cuando fotografían, cuando deciden qué tipo de emprendimientos hacer (decoración, cotillón, gastronomía, lencería...), cuando comunican en sus estados de WhatsApp, cuando nos muestran sus espacios de trabajo o de encuentro y sus mesas de trabajo, en sus composiciones en la producción y terminación de los productos que fabrican...

Aprendizajes

Las soluciones de sobrevivencia que encuentran las mujeres indagadas en el territorio se piensan y diseñan desde adentro hacia afuera, con propuestas creativas, con lo que se sabe y se dispone. Se retoman destrezas y tradiciones. En la secuencia de las etapas de investigación e intervención, se comprueba la relevancia de la propuesta estética como diferencial para sus iniciativas productivas.

La complejidad de los tiempos y procesos de los territorios debe ser incorporada como dato para cualquier planificación de capacitación o fortalecimiento.

Las propuestas para trabajar en el territorio no pueden ser ni cerradas ni *ad hoc*. Se trata de implementar propuestas flexibles, que permitan la escucha y adaptación a las necesidades de cada territorio.

Las referentas, como lazo con la comunidad, resultaron imprescindibles para la puesta en marcha del proyecto en todas sus fases: contacto, reclutamiento, evaluación de plan de capacitación/fortalecimiento, implementación del plan de capacitación/fortalecimiento, nueva ronda de evaluación, nuevo diseño de intervención. El nivel de mediación e intermediación entre las políticas y el territorio o entre las propuestas y las protagonistas ancla y completa cualquier proceso, sea este de información, de prevención, de capacitación o de apoyo a sus iniciativas.

Contribuye a la eficacia de los procesos la horizontalidad, el fortalecimiento y la fluidez de los vínculos entre los equipos de investigación (campo, entrevistadorxs, analistas), lxs capacitadorxs, las referentas, y las protagonistas, porque permite un ida y vuelta permanente para comprender mejor las identidades y prioridades de cada territorio y calibrar cada instancia del trabajo conjunto.

Referencias bibliográficas

Genette, Gérard ([1997] 2000). *La obra del arte II. La relación estética*. Barcelona: Lumen.

Glaser, Barney (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2).

Mukařovský, Jan (2011). *Función, norma y valor estéticos como hechos sociales*. Buenos Aires: El cuenco de plata.

Segre, Cesare (2001). La teoría de la recepción de Mukařovský y la estética del fragmento. *Cuadernos de Filología Italiana* (8), pp. 11-18.

Soto, Marita (2004-2006). La puesta en escena de todos los días I [proyecto de investigación]. Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA).

Soto, Marita (2006-2009). Performance y vida cotidiana [proyecto de investigación]. Universidad de Buenos Aires (UBA). Subsidio UBACyT S802, resolución CS n.º 508/06.

Soto, Marita (2007-2008). La puesta en escena de todos los días II [proyecto de investigación]. Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA).

Soto, Marita (2009-2010). Puesta en escena y performance cotidianas: los relatos de los actores [proyecto de investigación]. Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA).

Soto, Marita (2010-2011). Arte y política: las prácticas estéticas en el diseño de la acción política [proyecto de investigación]. Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA).

Soto, Marita (2010-2012). Performance y vida cotidiana II [proyecto de investigación]. Universidad de Buenos Aires (UBA). Subsidio UBACyT

Soto, Marita (2013-2014). Memoria de la Investigación sobre estéticas de la vida cotidiana y las narrativas de los actores [proyecto de investigación]. Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA).

Soto, Marita (2013-2017). La consideración estética en el diseño de espacios públicos [proyecto de investigación]. Universidad de Buenos Aires (UBA). Subsidio UBACyT.

Steimberg, Oscar (2013). *Semióticas: las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Steimberg, Oscar y Traversa, Oscar (1997). *Estilo de época y comunicación mediática*. Buenos Aires: Atuel.

Traversa, Oscar (2014). *Inflexiones del discurso*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Verón, Eliseo ([1987] 2004). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

Verón, Eliseo (2013). *La semiosis social, 2: ideas, momentos, interpretantes*. Barcelona: Paidós.

Aportes y desafíos para repensar la evaluación de la investigación en artes y en la educación artística

Pablo Vommaro
CLACSO/ IIGG-CONICET
Laura Rovelli
FOLEC-CLACSO/ IdIHCS-CONICET
(Argentina)

Presentación

En los últimos diez años, la evaluación académica y de la investigación es una de las temáticas emergentes y prioritarias en la agenda global y regional de producción y circulación de conocimientos. Por un lado, los sistemas de educación superior y de investigación han concentrado cada vez más expectativas en torno a la producción de conocimientos orientados a enfoques e interpretaciones más holísticos de diferentes problemas sociopolíticos, sanitarios, económicos y medioambientales críticos, al tiempo que ha crecido la necesidad de reforzar el compromiso público con la ciencia. Por otra parte, existe un consenso creciente sobre las distorsiones causadas por el uso de indicadores cuantitativos desreferencializados, como por ejemplo las métricas basadas en revistas y clasificaciones de revistas, para evaluar el desempeño en la carrera académica, el de las instituciones y la producción científica, por lo que se estimula la búsqueda de metodologías y prácticas de evaluación complementarias.

Como parte de estas tendencias, en los debates en curso y en los ejercicios de rediseño de las políticas evaluativas, se persiguen criterios más inclusivos, al incorporar la participación de grupos y regiones tradicionalmente excluidos y/o instituciones con capacidades de investigación menos consolidadas, y una diversidad de conocimientos existentes, a través del reconocimiento adecuado a las múltiples tradiciones, formatos y lenguas de circulación de saberes, en diálogo y coproducción con la ciudadanía y las comunidades locales.

En relación con la educación artística y la investigación en artes, el contexto de la pandemia ha reposicionado la relevancia de estos saberes para reponer lazos sociales y comunitarios, reconocer y fortalecer a las nuevas ciudadanías e incentivar la participación de diversos actores y actrices sociales en una cultura más democrática. No obstante, la educación e investigación, a pesar de distintos aportes y esfuerzos para su transformación, en artes aún no es adecuadamente reconcomida ni evaluada en ámbitos universitarios y científicos.

La presente comunicación reúne un conjunto de reflexiones compartidas en el panel "Producción de conocimientos y territorios de saberes: investigación en educación artística", en el marco del I Congreso Internacional "Territorios de la Educación Artística en Diálogo: investigaciones, experiencias y desafíos", organizado entre el Área Transdepartamental de Formación Docente (Universidad Nacional de las Artes - Argentina); el i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (Universidade do Porto - Portugal); el Grupo de Investigación Educación y Cultura Audiovisual - ECAV (Universidad de Sevilla - España) y el Grupo de Estudios e Pesquisas en Arte/Educaçao Borrando Fronteiras - GEPABOF (Universidad Estadual Paulista - Brasil).

El escrito se organiza en tres apartados. En el primero, se despliegan una sería de principios, diagnósticos y herramientas de cambio para promover una evaluación académica responsable, junto con una adecuada valoración de la producción y circulación de conocimientos en las ciencias sociales y humanas y, en particular, en el campo de la educación e investigación artística. En este punto, se retoman los aportes elaborados desde el Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), el cual constituye un espacio de debate sobre los sentidos, las políticas y las prácticas de los procesos de evaluación del quehacer científico en la región[1]. Desde una perspectiva abierta, colaborativa y de dominio público del conocimiento, persigue fortalecer enfoques y modelos democratizadores y sustentables de la ciencia, comprometidos con las problemáticas de nuestras sociedades. En segundo lugar, se presentan un conjunto de debates y aportes regionales para evaluar la educación e investigación en artes. A modo de cierre, en la tercera sección, se comparten algunas reflexiones finales y posibles líneas futuras de trabajo en la temática.

Transformaciones en la evaluación del conocimiento: la iniciativa FOLEC del CLACSO

En América Latina y el Caribe, existe una larga tradición de abordaje del conocimiento como bien público y el acceso abierto gestionado por la comunidad académica como un bien común sin fines de lucro. La región es una de las más avanzadas en la adopción del acceso abierto a las revistas académicas y científicas, principalmente a través de los repositorios institucionales de las universidades y los organismos de ciencia y tecnología en tanto instrumento privilegiado para sostener y ampliar esa política; mientras que la ciencia abierta en un movimiento más reciente y vinculado a la promoción del acceso abierto, las infraestructuras y las normativas (Babini y Rovelli, 2020).

No obstante, muchas de las agencias de financiamiento de la investigación y de evaluación de las instituciones de educación superior han asimilado a la indexación de las revistas

1 Al respecto, ver: https://www.clacso.org/folec/

y el uso creciente de los indicadores cuantitativos, producidos por las empresas que concentran y gestionan el circuito comercial editorial internacional como uno de los principales indicadores utilizados para evaluar las trayectorias académicas, la financiación de proyectos de investigación y la excelencia de sus resultados (Beigel, 2014; Salatino y López Ruiz, 2021).

Desde el plano de las prácticas académicas, estas tendencias han contribuido a privilegiar el formato del artículo de difusión de resultados –propio del estilo de las ciencias experimentales– en detrimento de otros tipos de producciones como los libros, más característicos de los estilos de pensamiento y escritura de las ciencias sociales y humanas (Giménez-Toledo, 2015), como así también la utilización del idioma inglés, como idioma universal y homogeneizador de los intercambios académicos (CLACSO, 2021) en desmedro de las lenguas autóctonas. Además, las métricas dominantes utilizadas para juzgar la calidad de la investigación hacen que prevalezca el criterio disciplinar (Vessuri, Guédon y Cetto, 2013) a través de un concepto esquivo de excelencia, al tiempo que desalientan los criterios de relevancia social y la investigación pertinente para el desarrollo (Sutz, 2014).

De allí que la noción de evaluación responsable adquiera en el escenario latinoamericano nuevos significados. Ciertamente, alude a la necesidad de contar con un amplio abanico de metodologías, indicadores y formas de evaluación que abarquen una diversidad de dimensiones involucradas en las formas en las que se produce y circula el conocimiento en la región, como el acceso abierto, el género, la producción y circulación de conocimiento fruto de las actividades de docencia y extensión y/o en colaboración, la participación y/o vinculación con el entorno, la integridad de los procesos de investigación, entre otros, y de individuos involucrados en esos procesos. A la vez, requiere de cierta reflexividad respecto de su uso responsable, el cual se encuentra situado en una configuración y trayectoria histórica particular en cada uno de los ecosistemas científicos y universitarios de los países de la región, en los que se manifiesta la disputa por el acceso a la producción y circulación del conocimiento (Rovelli y Vommaro, 2022).

En el plano de las artes, diversos especialistas hacen hincapié en la necesidad de fortalecer la evaluación de trayectorias académicas desde una perspectiva que valore el trabajo en equipo, como de hecho ocurre en la producción de conocimiento en las áreas de la música, el teatro y la danza, entre otras, y desde un abordaje inter y transdisciplinar del conocimiento (Torlucci, 2020). A su vez, señalan que los modelos de evaluación desestiman los aprendizajes resultantes de procesos de trabajo con comunidades, como parte de la vinculación con la sociedad, y en tanto espacio que favorece la construcción colaborativa de conocimientos; al tiempo que desatienden las actividades fundamentales como la producción y circulación de prácticas artísticas, la educación continua y la creación de redes en artes (Noriega et al., 2020).

Recuperando muchos de los diagnósticos anteriores, en junio de 2022 la XXVII Asamblea General Ordinaria del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) debatió y aprobó la *Declaración de Principios: Una nueva evaluación académica y científica para una ciencia con relevancia social en América Latina y el Caribe* (CLACSO, 2022). El documento propone, entre otras dimensiones, reponer y jerarquizar el carácter colectivo del quehacer científico

y la participación de la ciudadanía en esos procesos; valorar adecuadamente el aporte singular de las ciencias sociales, las humanidades y las artes a la cultura y el desarrollo humano; defender el multilingüismo y promover la bibliodiversidad en la producción y circulación del conocimiento enraizado en distintos entornos, como parte de la transición hacia la ciencia abierta. En la actualidad, la Declaración de Principios de CLACSO-FOLEC cuenta con alrededor de doscientas setenta adhesiones de instituciones, editoriales académicas y de miembros de universidades y agencias de ciencia y tecnología de la región. Como parte de la agenda de CLACSO-FOLEC se busca avanzar hacia procesos de coimplementación de esos principios en instituciones y entre comunidades académicas de la región.

En relación con la evaluación en artes, el documento "Diagnóstico y propuestas para una iniciativa regional. Serie Para Una Transformación de la Evaluación de la Ciencia en América Latina y el Caribe" plantea promover metodologías y/o indicadores que reconozcan la coproducción de saberes con las comunidades, como así también herramientas evaluativas que premien un amplio espectro de investigaciones orientadas al uso. En esa dirección, se destaca el desarrollo de observatorios de fenómenos sociales y artísticos; la elaboración de documentos de política pública cultural, artística, y/o educativa, y las contribuciones y experiencias artísticas con fines sociales, entre otros (CLACSO, 2021).

La evaluación artística en foco

Una investigación sobre la evaluación de las artes en el ámbito europeo afirma que la academización de la investigación vocacional y artística ha generado distintos tratamientos por parte de las agencias de evaluación y financiamiento de la investigación. El estudio identifica dos clasificaciones preponderantes de los resultados artísticos, en tanto "investigación artística" o "actividad artística" y dos modalidades de evaluación principales: por igualdad de trato de los tipos de resultados o bien a través de un trato diferenciado de los tipos de resultados (Lewandowska, Kulczycki y Ochsner, 2022). Además, el trabajo sostiene que los procedimientos de evaluación no deben "solicitar a las artes que sean científicas" (Lewandowska, Kulczycki y Ochsner, 2022, p. 28), sino que deben ser reconocidos sus propios modos producción y validación de conocimientos y deben ser integrados a la cultura académica.

En relación con la evaluación de los impactos de la investigación en artes, otro estudio internacional destaca la posibilidad de centrarse en impactos finales, por ejemplo aquellos centrados en la salud y/o el bienestar, como así también en un amplio espectro de impactos intermedios, como la comprensión/concienciación, el cambio de comportamiento, la toma de decisión política, etc., que se producen en el camino hacia el impacto y que se ligan más frecuentemente con los procesos de conocimientos y los desarrollos en los campos interdisciplinares de las ciencias sociales, humanas y las artes (Reed, 2018).

En sintonía con esta perspectiva, un informe desarrollado en Chile sostiene que la evaluación de las obras que se desprenden de un proceso creativo y su circulación son dos momentos que es importante considerar en la evaluación, pero que no dan necesariamente

cuenta de la totalidad de la actividad creativa que ha tenido lugar y su proceso, el cual es preciso ponderar adecuadamente (Fernández Darraz, 2020). Por lo tanto, la noción de creación artística se asocia con una etapa del ciclo cultural, y "tiene un valor en sí mismo, con independencia de las etapas que le preceden o suceden en dicho ciclo (...) y por sobre los bienes, manifestaciones o servicios culturales que de él se deriven" (Fernández Darraz, 2020, p. 20).

En ese sentido, una investigación más reciente recomienda que las investigaciones cuenten con un plan de impacto y tracen distintas vías a alcanzarlo, al tiempo que pueden utilizar distintos métodos para evaluarlo (Reed, et al., 2021). En particular, para las artes, se propone contemplar la posibilidad de incorporar métodos de evaluación textuales, orales y artísticos, los que pueden dar cuenta de que la investigación ha sido necesaria para causar uno o varios impactos, triangulando múltiples fuentes de pruebas. Al respecto, los datos cualitativos, por ejemplo de entrevistas/testimonios y grupos focales, pueden contribuir a explicar y contextualizar los resultados de un proyecto en artes.

Tomando en consideración la evaluación de las instituciones de educación superior en artes, se reconoce que existen variadas maneras y formatos en los que se expresa la creación artística. A modo de ejemplo, en el informe de Fernández Darraz (2020) se destaca una política institucional asociada a actividades de extensión y/o vinculación con el medio, la oferta de carreras y programas en educación en artes o creación artística, entre otras. En síntesis, la evaluación y la acreditación de las instituciones de educación superior en artes deberían reconocer más ampliamente el proceso de creación artística y sus impactos, más allá de los resultados medibles a través de fondos concursables, indicadores de productividad y así poder valorar en esos procesos el trabajo institucional, los incentivos para desarrollar procesos creativos, el fomento del acceso de la comunidad a bienes, entre otras dimensiones (Fernández Darraz, 2020; Noriega et al., 2020).

A modo de cierre

Como se deprende de las secciones anteriores, la integración de las artes al mundo académico brinda la oportunidad de expandir la generación de conocimiento científico mediante la generación de conocimiento artístico (Lewandowska, Kulczycki y Ochsner, 2022). A la vez, en la conversación internacional y regional sobre la reforma responsable de la evaluación académica, la educación y la investigación en artes diversifican y potencian los debates en curso al contribuir con criterios más amplios en torno a la relevancia del conocimiento; distintos enfoques para ponderar la originalidad; contextos intermedios de producción y creatividad, como así también la valoración de distintos tipos de resultados, junto con la participación de pares en los procesos de evaluación.

Ciertamente, la educación artística y la investigación en artes amplían el espectro de actividades por las cuales pueden ser evaluadas las personas que son artistas-docentes en las aulas y talleres y, de manera más extendida, nutren y robustecen las formas de evaluación en los campos de conocimiento interdisciplinares en ciencias sociales, humanas y artes. Lo

anterior supone reconocer e integrar las formas, los espacios y las prácticas de la educación artística y de la creación artística, con sus propias metodologías y validaciones, a la evaluación académica de las actividades de docencia, vinculación y/o investigación.

Desde el plano de la reforma de la evaluación académica, la mayor sistematización de los dispositivos y las formas de evaluación de las trayectorias en artes y creación artística en América Latina y el Caribe podría brindar evidencia muy útil para abrir un espacio de diálogo más amplio con personas e instituciones interesadas en transformar dichos procesos. Por otra parte, permitiría converger en algunos principios comunes de reforma e incidir en el codiseño de reformas evaluativas para la educación en artes y los procesos de creación e investigación artística a nivel regional. En esa dirección, el Congreso Internacional "Territorios de la Educación Artística en Diálogo" ha facilitado diversas instancias de intercambio de experiencias y aprendizajes para avanzar con estos desafíos y así lograr cambios incrementales en la evaluación académica que reconozcan adecuadamente y premien la diversidad de conocimiento existente al interior de los ecosistemas de educación superior y científicos regionales, en diálogo con sus sociedades y comunidades.

Referencias bibliográficas

Babini, Dominique y Rovelli, Laura (2020). *Tendencias recientes en las políticas científicas de ciencia abierta y acceso abierto en Iberoamérica*. Buenos Aires: CLACSO-Fundación Carolina. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15699/1/Ciencia-Abierta.pdf

Beigel, María Fernanda (2014). Publishing from the periphery: Structural heterogeneity and segmented circuits. The evaluation of scientific publications for tenure in Argentina's CONICET. *Current Sociology* (62)5, pp. 743-765. https://doi.org/10.1177/0011392114533977

CLACSO (2021). Diagnóstico y propuestas para una iniciativa regional. Serie Para una transformación de la evaluación de la ciencia en América Latina y el Caribe. Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica (FOLEC). https://www.clacso.org/diagnostico-y-propuestas-para-una-iniciativa-regional/

CLACSO (2022). Declaración de Principios: una nueva evaluación académica y científica para una ciencia con relevancia social en América Latina y el Caribe. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/169747

Fernández Darraz, Enrique (2020). Informe MINCAP-CNA. Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile y CLACSO.

Giménez-Toledo, Elea (2015). La evaluación de la producción científica: breve análisis crítico. *Relieve* (21)1, art. M2. https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5160

Lewandowska, Kamila; Kulczycki, Emanuel, Ochsner, Michael (2022). Evaluation of the arts in performance-based research funding systems: An international perspective. *Research Evaluation (32)*, 1, pp. 19-31. https://doi.org/10.1093/reseval/rvac017

Noriega, Ramiro et al. (2020). *I Encuentro Iberoamericano para la Evaluación de la Calidad de las Educación Superior en Artes. Documento base para la construcción del Modelo de Evaluación de Educación Superior en Artes en Iberoamérica*. Guayaquil: Artes Ediciones. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/06/Primer-Encuentro-Iber-de-Calidad.pdf

Reed, Mark. (2018). *The research impact handbook*. Huntly: Fast Track Impact.

Reed, Mark et al. (2021). Evaluating impact from research: A methodological framework. *Research Policy (50)* 4. https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104147

Rovelli, Laura y Vommaro, Pablo (2022). Un punto de inflexión en la evaluación de la investigación. Orígenes y desafíos de la iniciativa del FOLEC de CLACSO en María Soledad Oregioni (comp.), *Derribando estructuras, construyendo puntes, tejiendo futuro. Aportes para pensar la internacionalización universitária desde uma perspectiva situada en el sur.* CEIPIL, UNICEN. http://www.ceipil.org.ar/wp-content/uploads/2023/02/Libro-PICT-final.pdf

Salatino, Maximiliano y López Ruiz, Osvaldo (2021). El fetichismo de la indexación. Una crítica latinoamericana a los regímenes de evaluación de la ciencia mundial. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS. (16)*46, pp. 73-100. http://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/212

Sutz, Judith (2014). Calidad y relevancia en la investigación universitaria: apuntes para avanzar hacia su convergencia. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS (9)*27, pp. 63-83. https://www.redalyc.org/pdf/924/92431880004.pdf

Torlucci. Sandra (2020). El desarrollo de las universidades en artes y su aporte a la creación, producción artística, innovación educativa y pedagógica. En Ramiro Noriega et al. (2020). *I Encuentro Iberoamericano para la Evaluación de la Calidad de las Educación Superior en Artes. Documento base para la construcción del Modelo de Evaluación de Educación Superior en Artes en Iberoamérica*. Guayaquil: Artes Ediciones. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/06/Primer-Encuentro-Iber-de-Calidad.pdf

Vessuri, Hebe, Guédon, Jean-Claude y Cetto, Ana María (2013). Excellence or quality? Impact of the current competition regime on science and scientific publishing in Latin America and its implications for development. *Current Sociology (62)*5, pp. 647-66. http://eprints.rclis.org/23682/

POLÍTICA Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La educación artística como derecho. Expansión y jerarquización de la educación superior artística en la Argentina en el siglo XXI

Damián Del Valle
Área Transdepartamental de Formación Docente
Universidad Nacional de las Artes (Argentina)

Introducción

En las primeras dos décadas del siglo XXI, en un contexto latinoamericano caracterizado por la recuperación de las funciones y responsabilidades del Estado en orden a "reparar" postergaciones y heridas sociales producidas durante el ciclo neoliberal de fines del siglo anterior, la educación artística encontró un contexto propicio para lograr una centralidad antes inédita en los debates sobre la dirección y organización de las políticas educativas en América Latina y el Caribe, lo que tuvo un correlato en la ampliación de la educación superior en artes. En el caso argentino, esta tendencia cobró impulso con la creación del Instituto Universitario Superior del Arte (IUNA), hoy Universidad Nacional de las Artes, la primera institución universitaria dedicada de manera exclusiva a la formación de artistas, profesores e investigadores de artes.

Este trabajo se propone reconstruir el contexto de expansión de la educación artística de nivel superior en la Argentina, en el marco de un contexto internacional caracterizado por la ampliación del derecho a la educación superior y de la revisión de la relevancia de la educación artística en todos los niveles del sistema educativo. Desde allí, se propone reflexionar sobre la formación docente en artes en el nivel universitario, una formación que excede por mucho la educación técnica y se proyecta hacia el área específica del nivel universitario, de la producción de conocimiento y de la formación de una nueva ciudadanía democrática.

La educación artística. Expansión y jerarquización

La educación artística en la Argentina se inscribe en el proyecto educativo moderno de fines del siglo XIX, impulsado por la Ley 1420. Desde una concepción iluminista de las Bellas Artes, la educación artística se integró a la instrucción obligatoria a través del dibujo y la música vocal que acompañaban la función de forjar una identidad vía los actos y efemérides de la escuela. En ese marco, a comienzos del siglo XX se produjo también la institucionalización de la educación artística superior, bajo la modalidad de escuelas nacionales, primero, y de escuelas o institutos integrados ya propiamente a la enseñanza universitaria.

En el primer caso, nos referimos en particular a las escuelas y conservatorios que darán lugar, muchas décadas después, a la Universidad Nacional de las Artes: Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón (1908), Escuela Superior de Bellas Artes de la Nación Ernesto de la Cárcova (1923), Conservatorio Nacional Superior de Música Carlos López Buchardo (1924), Instituto Nacional Superior de Cerámica (1940), Instituto Nacional Superior de Folklore (1948), Instituto Nacional Superior de Danzas (1951) y Escuela Nacional de Arte Dramático Antonio Cunill Cabanellas (1957), todos ubicados en la ciudad de Buenos Aires. Con pocas excepciones, la enseñanza impartida respondía al ideal artístico de las Bellas Artes, configurado a partir de los modelos, procedimientos, técnicas, prácticas y repertorios europeos y sus traspolaciones nacionales.

En el plano universitario, con una concepción inicial parecida, desde la fundación de la Academia de Dibujo del Museo de Ciencias Naturales de la Universidad de la Plata (1905), se sucedieron las fundaciones –relativamente espaciadas– de distintos espacios universitarios de artes: la Escuela de Bellas Artes, luego Facultad de Artes, de la Universidad Nacional de Tucumán (1912, 1946), la Escuela Superior de Música y Canto (1947) y el Instituto de Cinematografía (1956), ambos de la Universidad Nacional del Litoral; la Escuela Superior de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (1948), la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan (1973), la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de La Plata (1974), la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (1979), las facultades de Artes y Diseño de las universidades nacionales de Cuyo (1980) y de Misiones (1985) y el Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Lanús (1996).

En 1996, las escuelas nacionales de la Ciudad de Buenos Aires mencionadas más arriba confluyeron en la formación del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA), que significó un impulso sustantivo a la enseñanza superior artística e implicó un cambio paradigmático para el sistema universitario. Si en las nueve décadas que separan 1905 de 1996 se habían configurado espacios de enseñanza artística en diez instituciones universitarias, es a partir del nuevo siglo que se producirá un notable proceso de expansión con la creación de facultades y carreras en distintas universidades a lo largo y a lo ancho del país: el Instituto Universitario Patagónico de Artes, la transformación en facultad de la antigua Escuela de la Universidad de Córdoba y la formación de espacios institucionales en las universidades nacionales de Entre Ríos, del Centro de la Provincia de Buenos Aires, del Nordeste, de Avellaneda, de San Martín y de Quilmes.

Tabla 1. Instituciones de educación artística en el sistema universitario argentino

Período 1946 - 1996 (50 años)	
1946	**UNT** | Facultad de Artes
1947	**UNL** | Escuela Superior de Música y Canto
1948	**UNC** | Escuela Superior de Bellas Artes de la Universidad Nacional de Córdoba
1956	**UNL** | Instituto de Cinematografía
1973	**UNSJ** | Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes
1974	**UNLP** | Facultad de Bellas Artes
1979	**UNR** | Facultad de Humanidades y Artes
1980	**UNCuyo** | Facultad de Artes y Diseño
1985	**UNaM** | Facultad de Arte y Diseño
1996	**IUNA** | Instituto Universitario Nacional de las Artes
1996	**UNLa** | Departamento de Humanidades y Artes

Período 2000 - 2020 (20 años)	
2000	**UADER** | Facultad de Humanidades, Arte y Ciencias Sociales
2002	**UNICEN** | Facultad de Arte
2010	**UNNE** | Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura
2010	**UNDAV** | Departamento de Humanidades y Artes
2011	**UNC** | Facultad de Artes (antigua Escuela)
2013	**UNSAM** | Instituto de Artes
2014	**UNA** | Universidad Nacional de las Artes
2014	**IUPA** | Instituto Universitario Patagónico de Artes
2015	**UNQ** | Escuela Universitaria de Artes
2020	**UNSAM** | Escuela de Arte y Patrimonio

Fuente: Elaboración propia.

Este proceso de expansión institucional tuvo su correlato en el crecimiento de la matrícula de estudiantes de arte en el sistema universitario, que pasó de 19.232 (1999) a 80.329 (2021).

Cuadro 1. Crecimiento de la matrícula en la educación superior artística

Fuente: Elaboración propia.

Este proceso no solo se produjo en la Argentina, sino que, de diferentes maneras, tuvo un correlato en distintos países de América Latina y el Caribe, en particular con la creación de universidades de artes en Ecuador, Venezuela y Cuba.

No podemos escindir, por lo tanto, este desarrollo de los cambios que se operaron en la concepción de la educación superior a nivel continental en el presente siglo. En particular, al consenso arribado en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) auspiciada por la UNESCO en Cartagena de Indias en 2008. Allí, la declaración final definió a la educación superior como un "bien público social, un derecho humano y universal y un deber de los estados" (CRES, 2018). Esta definición se produjo en un período marcado por la idea de democratización, entendida como un movimiento hacia la incorporación de nuevos sujetos, prácticas y saberes sociales hasta entonces (y en menor medida pero aún ahora) subrepresentados al interior de la universidad.

La perspectiva puesta en juego entonces –hay que decir, en pleno ciclo de gobiernos populares y/o progresistas en la región– se vio ratificada diez años después, en la CRES 2018 realizada en Córdoba, cuando, además, las artes se vieron por primera vez incluidas en un lugar protagónico en las tareas de la educación superior. Así, en la declaración final de esta conferencia, la concepción de la universidad como derecho

> Implica reconocer los conocimientos como derechos humanos universales y derechos colectivos de los pueblos, como bienes públicos sociales y comunes para la soberanía, buen vivir y emancipación de las sociedades. (...) el quiebre epistémico señalado implica reconocer el rol estratégico de las artes y las culturas en el proceso de producción de conocimientos con compromiso social, en la lucha por la soberanía cultural y la integración pluricultural de las regiones (CRES, 2018).
>
> Pensar que las tecnologías y las ciencias resolverán los problemas acuciantes de la humanidad es importante, pero no suficiente. El diálogo de saberes para ser universal ha de ser plural e igualitario, para posibilitar el diálogo de las culturas (...). Las ciencias, las artes y la tecnología deben constituirse en pilares de una cooperación para el desarrollo equitativo y solidario de la región, basados en procesos de consolidación de un bloque económicamente independiente y políticamente soberano (CRES, 2018).

La incorporación de las artes en la agenda de discusión internacional no fue un proceso impulsado exclusivamente por el andamiaje institucional internacional. De hecho, respondió a un movimiento de carácter continental que tuvo distintas manifestaciones. La primera de ellas fue la jerarquización institucional mencionada anteriormente, pero también influyeron la creación de redes académicas y la inclusión de este campo de conocimiento en una serie de documentos previos y preparatorios a la CRES. En el primer caso, podemos mencionar la Red Universitaria de Artes (RUA), conformada por más de una treintena de instituciones universitarias de artes de las Américas, Europa y África; o, para el caso local, la Red Argentina Universitaria de Arte (RAUdA). En el plano declarativo, vale recuperar la Declara-

ción de Buenos Aires (8 de noviembre de 2017), la Declaración de Quito sobre la ciencia, los conocimientos, las tecnologías y las artes (17 de noviembre de 2017), la Declaración de Chuquipata (23 de mayo de 2018), el Encuentro Latinoamericano contra el Neoliberalismo por una Universidad Democrática y Popular (10 de junio de 2018) y, en particular, el Manifiesto de Guayaquil por el Derecho a las Artes en la Educación (mayo de 2018), impulsado por cinco universidades de artes de la región y facultades y carreras de artes en cuyas declaraciones reclamaron "reconocer el rol estratégico del arte y la cultura en la producción de conocimiento con compromiso social, en la lucha por la soberanía cultural, el desarrollo sustentable y la integración pluricultural de las regiones" (*Declaración de Buenos Aires*, 2017).[1]

La expansión institucional y la jerarquización simbólica de la educación artística se vieron complementadas, así, por una democratización social que trastocó profundamente el antiguo carácter elitista que, al igual que lo que ocurría con las profesiones liberales, tenía la educación superior artística en el continente. Como resultado de estos cambios, en el mismo sentido en que la educación superior comenzó a ser concebida como un derecho individual y social, las propias ideas del derecho a la educación superior en artes y del derecho a las artes en la educación cobraron espesor y visibilidad.

La idea del derecho a las artes en la educación de alguna manera replantea los términos de la cuestión de la democratización. Si durante la etapa expansionista la idea rectora era la del derecho a la educación superior en artes –y, en este sentido, se produjo una democratización del acceso a la enseñanza artística en el nivel superior, gratuito, de calidad–, en lo sucesivo, el planteo del derecho a las artes en la educación supone que, para que las artes sean realmente un derecho garantizado, deben ser consideradas un derecho en todos los niveles educativos. A su vez, implica considerar a las artes no solo como un derecho individual de las personas, sino como un derecho colectivo de los pueblos, por el rol que juegan en la soberanía cultural, en la vinculación territorial y comunitaria, en los procesos de desarrollo y en el buen vivir.

El cambio de paradigma en la concepción del valor de las artes y de la enseñanza artística en nuestras sociedades se vio fortalecido, en el caso argentino, con la transformación del Instituto Universitario Nacional de Arte (que, como su nombre lo indica, entiende este campo de conocimiento como un espacio monodisciplinar) en la Universidad Nacional de las Artes, mediante una norma sancionada por el Congreso Nacional en 2014. El proyecto de ley argumentaba la necesidad del cambio de la siguiente manera:

> la denominación de Instituto no reconoció ni la diversidad de disciplinas que componen el campo de conocimiento de las artes, ni su heterogénea composición institucional (...) la identificación del arte como una única disciplina se remonta a una concepción del arte ligada a la institucionalización académica de las "bellas artes" (...) y una definición universal de arte que aglutinaba una multiplicidad de procedimientos, técnicas, modelos y prácticas culturales diversas. (...)

1 Las declaraciones mencionadas se pueden consultar en https://priu2016.wixsite.com/priu/acciones.

> Enmascarar la disputa por los saberes, la disposición estratégica de los campos de conocimiento y el lugar privilegiado de la universidad en la lucha contra la colonización epistémica, con delimitaciones académicas provenientes de un modelo epistemológico único de organización del saber, impide reconocer a la educación artística el lugar que de hecho hoy tiene en la producción de conocimiento (Proyecto de Ley de creación de la Universidad Nacional de las Artes, 2013).

El derecho a las artes en la educación y el rol de la formación docente en el nivel superior

En paralelo a la expansión que se observó en la educación artística en el nivel superior, hubo también un creciente interés por la educación artística y a una reubicación de las artes, la cultura y la producción artística en las agendas de política y cooperación a nivel global y regional. En buena medida, la UNESCO ha sido una de las principales impulsoras, a través de dos Conferencias Mundiales sobre la Educación Artística, de señalar la importancia de la enseñanza del arte en la escuela y la necesidad de garantizar su acceso a todos los niños y jóvenes desde la educación inicial hasta el último año de la enseñanza secundaria.

La primera conferencia realizada en Lisboa en 2006 confirmó estos principios y avanzó en fundamentar la relevancia de la educación artística que se plasmó en el documento Hoja de ruta para la educación artística (UNESCO, 2006) e impulsó la publicación del libro de Anne Bramford *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education* que sistematiza y compila los informes de base de la conferencia que delineó un primer panorama de la educación artística a escala global (Bamford, 2006).

Este movimiento irradió hacia el territorio nacional, que por su parte ya había considerado, en su Ley Federal de Educación de 1993, un régimen especial para la educación artística, y avanzó en su caracterización a través del Documento Serie A n.º 20 Acuerdo Marco para la Educación Artística (CFCyE, 1998). Dicho documento establecerá el carácter formativo de los lenguajes/disciplinas artísticas, abriendo la posibilidad de incorporar en la escuela otros nuevos y el reconocimiento normativo de la formación específica de nivel medio. En simultáneo a la Hoja de ruta de la UNESCO, se sancionó en nuestro país una nueva ley, titulada Ley de Educación Nacional (2006), que ya dedica un capítulo específico a la educación artística como parte de una proyección estratégica alrededor de tres propósitos educativos centrales: la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura (CFE, 25 de agosto y 30 de septiembre de 2010).

Estos documentos delinean los rasgos específicos de la educación artística, que incluye: el conocimiento de los "lenguajes/disciplinas artísticas" en todos los niveles y modalidades; la educación artística especializada desarrollada por instituciones y trayectos de formación específicos de los diferentes "lenguajes/disciplinas artísticas" (desde los primeros niveles de formación hasta los grados profesionales y docentes de nivel superior) y la articulación de las instancias formativas con las distintas agencias de producción cultural (museos, teatros,

orquestas, centros culturales, industrias culturales, etc.), que remiten no solo a la distribución y circulación de la producción artística, sino al derecho al acceso a los bienes culturales y simbólicos.

La transformación del Instituto Universitario Nacional del Arte en la Universidad Nacional de las Artes implicó no solo un cambio de denominación, sino también el reconocimiento del carácter pluridisciplinar de las artes como expresión estética, conocimiento y práctica social y reforzó, en el mismo movimiento, su compromiso con las tres funciones básicas de la educación superior en la Argentina: la enseñanza, la investigación y la extensión/vinculación cultural.

En este sentido de reconocimiento de las artes como forma de conocimiento y como derecho en todos los niveles educativos se torna relevante repensar la formación de docentes de artes en el nivel universitario, una tarea que excede por mucho el "enseñar a enseñar", como si fuese posible aún acotarse a las funciones técnicas y procedimentales de una disciplina/lenguaje, que obvian el carácter epistémico específico de las artes y su incidencia en la formación de ciudadanías democráticas y el cambio social. Las, los, les profesores de artes son agentes estratégicos en la conformación de la soberanía cultural, la promoción del pluralismo y la solidaridad social y la garantía del acceso y ejercicio de las artes en todas las edades y territorios en los que la educación artística tiene lugar. En tanto tales, deben construir su formación al interior de las casas de estudio.

Esto supone, como se dijo, ir más allá del "enseñar a enseñar". Enseñar es una práctica situada de un contexto que comprende responsabilidades democráticas y de garantía de derechos y, para ello, la formación docente en artes de nivel universitario debe promover instancias de participación de sus estudiantes en tareas de investigación que fortalezcan y perfeccionen el conocimiento teórico-práctico sobre la enseñanza artística y prácticas de vinculación territorial de diverso tipo con las comunidades en las que, a toda escala (desde la escuela a la sociedad en su conjunto, pasando por todo el tejido sociocultural e institucional donde la educación tiene lugar), se inserta e insertará el trabajo profesional del docente.

Referencias bibliográficas

Bamford, Anne (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann Verlag.

CFCyE [Consejo Federal de Cultura y Educación] (16 de diciembre de 1998). Resolución n.º 88/98. https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res98/88-98.pdf

CFE [Consejo Federal de Educación] (25 de agosto de 2010). Resolución CFE n.º 111/10. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007900.pdf

CFE [Consejo Federal de Educación] (30 de septiembre de 2010). Resolución CFE n.º 120/10. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006550.pdf

CRES [Conferencia Regional de Educación Superior] (2018). Declaración Final de la III Conferencia regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Córdoba, Argentina. https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/

Declaración de Buenos Aires (2017). Declaración final del Coloquio Regional "Balance de la Declaración de Cartagena y aportes para la CRES 2018". Buenos Aires, Argentina, 9 y 10 de noviembre 2017. https://priu2016.wixsite.com/priu/coloquio-cres-declaracion-final

Ley 26206 (2006). Ley de Educación Nacional. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Ley 24195 (1993). Ley Federal de Educación. 29 de abril de 1993. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto

Proyecto de Ley de creación de la Universidad Nacional de las Artes (2013). https://una.edu.ar/assets/files/file/rectorado/2014/2014-re-proyecto-de-ley-una.pdf

UNESCO (6-9 de marzo de 2006). Hoja de ruta para la educación artística. *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa, Portugal.

Políticas para la enseñanza, la investigación y la vinculación de las artes en la Universidad Nacional de las Artes (UNA)

Diana Piazza
Universidad Nacional de las Artes
[Argentina]

Somos a quien le negaron la cultura/ Es por eso que yo ahora te compongo esta basura
Somos a quien nadie les hablo del arte/ Es por eso que yo ahora te compongo este desastre
Nuestra versión no está en los diarios ni en la tele/ Pero la encuentras en mil colores las paredes
Criminalizan si te pones a pensar/ Somos delincuentes para la cultura oficial

Evelyn Cornejo, *La chusma inconsciente* (2017)

Las reformas neoliberales de las décadas de 1980 y 1990 aplicaron en América Latina una serie de procesos de ajuste y reestructuración económica basados en la liberalización del mercado, la privatización y la transnacionalización de su economía. La mundialización de la economía y de la cultura imponía la modernización de las prácticas políticas y económicas al mismo tiempo que la irrupción de la *sociedad del conocimiento* exigía otras destrezas cognitivas propias del espíritu científico e innovador. En este contexto, las universidades se convirtieron en objetos de evaluación con miras a renovar su pertinencia en cuanto a lo que se esperaba de ellas, en términos de calidad de lo producido. La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) definía *pertinencia* "en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen" (UNESCO, 1998, art. 6 A), y para lograr alcanzarla, los países debían crear e implementar normativas, políticas e instrumentos operativos ad hoc y completar el ciclo con la consecuente *rendición de cuentas*. Hay que señalar, que las sociedades de las diferentes regiones interpretaron los términos de pertinencia y calidad en función de sus prioridades, lo que en América Latina y el Caribe significó vincularlos con sus necesidades de desarrollo económico y social.

A principios del siglo XXI en la región, esta necesidad se revelaba como una complejidad a la hora de superar las asimetrías en materia de conocimientos, innovación tecnológica y

avance científico, obligando a las instituciones educativas "a llevar a cabo procesos que tienen que ver más con la transferencia de conocimientos o con su imitación, que con la innovación y creatividad desde la perspectiva de una cultura propia" (Didriksson, 2008, p. 25).

Al mismo tiempo que los países latinoamericanos se empobrecían, crecía la importancia del progreso en la educación y, si bien este desarrollo permitía imaginar futuros venturosos, en nuestros países consumidores, pero no productores de este tipo de saberes, se generaban futuros desesperanzadores y mayores niveles de desigualdad. Asimismo, se producían situaciones paradojales como un gran crecimiento en la matrícula del estudiantado en el nivel superior y, a la vez, una disminución del gasto público destinado a este; un fuerte incremento del número de instituciones universitarias, públicas y privadas –la UNA, nacida como Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA), constituye una de las Instituciones de Educación Superior (IES) que fueron creadas durante esa década- y, al mismo tiempo, la implementación de políticas públicas de racionalización y ajuste.

Con la creación de universidades nacionales a partir del segundo lustro del actual milenio se refuerza el proceso de democratización del país y de centralidad del Estado en la aplicación de políticas para el sector, como una clara acción de resguardo del derecho a la educación (Rinesi, 2013). En este estado de cosas, y como señala Rovelli (2018), uno de los conceptos clave de la nueva orientación de las políticas fue el derecho a la educación, al reconocimiento de la diversidad cultural, a los diversos contextos sociales en los procesos de enseñanza y a la demanda de matrícula para el acceso a los distintos niveles educativos. En este mismo sentido, Del Valle (2018) reflexiona en torno a la noción de educación universitaria como derecho, con la voluntad de vincularla a las nociones de: *universidad integral*, que no eluda ninguna de las funciones que le son propias, docencia, investigación, y extensión; *universidad integrada*, tanto a nivel nacional como internacional, con iguales niveles de calidad y organizada en redes de cooperación; y *universidad integradora*, que obre a partir de criterios de justicia social.

Es claro que la expansión del saber y la puesta en acto de los derechos educativos permite, como afirma Pérez Lindo (2017, p. 19), "integrar a las nuevas generaciones brindándoles oportunidades … de inclusión social (…) lo que viene a formar parte de una biopolítica, de una política de vida mediante la cual la sociedad tiene que asegurar su supervivencia y bienestar". Así, lo que está en discusión es la inclusión o exclusión y el progreso o regresión en la realización de derechos que harían disponible el saber en una comunidad, en oposición al modelo de sociedad excluyente.

Sin embargo, con la sola consigna de la defensa de la universidad pública, gratuita e incluyente no alcanza, hay que defender la igualdad real en el derecho de acceso al saber, como afirmación de la democracia. Es por eso que la definición de políticas de Estado para la educación exige asegurar acuerdos democráticos sobre el sentido político de esas políticas, precisión en la definición de los problemas que hay que resolver y congruencia entre los problemas detectados, las estrategias con que se abordarán y los objetivos que se proponen cumplir (Diker, 2017). Asimismo, es necesario tener en cuenta que los problemas educativos reconocen múltiples causas y deben ser priorizados según consideraciones políticas: el abor-

daje de las estrategias debe pensarse no solo desde la dimensión educativa, sino tomando en cuenta su articulación con otros derechos humanos que garantizan condiciones para el *buen vivir*. En este sentido, y reconociendo la importancia que ha cobrado la educación artística en las agendas internacionales de educación, donde se incorpora la idea de que el ámbito educativo es uno de los principales lugares donde el arte proporciona experiencias significativas como dinamizador de procesos simbólicos que cuentan la realidad, pueden modificarla y entenderse en ella (UNESCO, 2006 y 2010), creemos que, desde una institución en la que se conjugan estudios superiores y estudios en artes, cabría preguntarse: ¿cómo asume la Universidad el reto de transmitir, producir y transferir operaciones simbólicas en torno a las artes sin negar las prácticas del pasado histórico pero impulsando un sentido vigente de la experiencia artística y estética, que eluda controles y límites excluyentes? ¿Y, además, cómo inventar una geopolítica de las artes que las sitúen en la dimensión latinoamericana y que permita *tener los pies en el suelo*? (Kusch, 1976). A modo de ejemplificación reseñaremos algunas innovaciones de política universitaria llevadas a cabo por la UNA, con foco en la formación, la investigación/creación y la vinculación de conocimiento en las artes. Estas innovaciones se enmarcan bajo el paraguas de las leyes de Educación Nacional y Educación Superior, las iniciativas del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y las convocatorias de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación (ME), por lo cual, pueden considerarse como ejemplos de generación de políticas públicas.

1. La formación: el Curso de Ingreso, Nivelador y Orientador (CINO)

Desde la segunda mitad del siglo XX, las artes pusieron el foco en una perspectiva relacional sociopolítica propia de comunidades artísticas que trabajaban en organizaciones sociales y políticas. Bourriaud (2006, p. 142) denomina arte relacional a: "un conjunto de prácticas artísticas que toma como punto de partida teórico y práctico el conjunto de las relaciones humanas y su contexto social, más que un espacio autónomo y privado". En la misma perspectiva, Abad (2009, p. 17) identifica una función contemporánea de las artes "integradora y relacional, (...) sustentada desde las condiciones necesarias para entender que las producciones culturales no son privilegio de tan solo unos pocos que producen y reparten la cultura, sino un derecho de todos y cada uno de los existentes."

Las artes operan sobre la acción social y sobre la subjetividad como formas de acometer el saber humano respetando las singularidades históricas, culturales y regionales. Los conocimientos *debidamente fundados* de la escuela moderna se revisitan, considerando a la educación artística como un componente vital de la dotación de saberes necesarios para participar de cualquier intercambio cultural. Así, el acceso al conocimiento de las formas y los sentidos del arte y, en general, a la experiencia estética, se configura como un tema de responsabilidad político-social. Entonces, la formación pedagógico-artística rebasaría las tendencias tradicionales para desplegarse en un abanico de opciones más propias de las producciones artísticas de hoy, que sobrepasa la formación para la escena tradicional, las galerías o los mu-

seos y avanza sobre escenarios cotidianos con capacitaciones impensadas. En esta dirección, enmarcado en la línea de planes de contingencia del Programa de Calidad Universitaria dependiente de la SPU, el CINO modificó las instancias de acceso de los y las estudiantes en favor de mayores niveles de inclusión.

Históricamente, en relación con el ingreso, en aquellos lenguajes artísticos con apego a códigos estéticos y técnicos estrictos, los *maestros* y las *maestras*, por tradición, determinaban quiénes podían ser incluidos o eliminados del escenario ideal de la representación de las artes. Las prácticas pedagógicas, en el caso de prácticas performativas, estaban ligadas a un enfoque centrado en la dirección y ejemplificación de un *maestro* o *maestra* y en la reproducción mimética por parte de un o una estudiante ideal, y en el caso de las prácticas visuales, a la copia de modelos, heredada de la Antigüedad y el Renacimiento. Este par, maestro-discípulo/a, revelaba el carácter artesanal de una formación sacralizada, iniciática y elitista, con un maestro que funcionaba como depositario y garante del saber y un/a discípulo/a necesariamente dotado/a y virtuoso/a pero subordinado/a al criterio de autoridad del docente (Brunstein, Pereyra y Piazza, 2001). Con la creación de la Universidad Nacional de las Artes, en 1996, el acceso, particularmente en aquellas disciplinas que requieren formación temprana para la alfabetización del lenguaje específico, se erigió como un eje de conflicto permanente. Esta restricción en el ingreso generó efectos de expulsión y falta de contacto de amplios sectores de la población con instancias de procesamiento y reconfiguración del trabajo artístico, en sus distintos géneros y soportes. En contraste, desde la implementación del CINO, en 2016, en las aulas se recrea un vínculo entre el objeto de estudio y el cuerpo docente, que permite el ejercicio crítico de revisión de esta tradición formativa. Este Curso se incorpora a la estructura curricular como condición para el ingreso al ciclo profesional de los planes de estudio de las carreras dependientes de los Departamentos de Artes Dramáticas, Artes del Movimiento, Artes Musicales y Sonoras; la licenciatura en Artes de la Escritura del Área Transdepartamental de Crítica de Artes y los profesorados del Área Transdepartamental de Formación Docente que articulan con las mencionadas UUAA, siendo un dispositivo pedagógico para el ingreso a la UNA en carreras artísticas que requieren saberes previos y competencias específicas. Asimismo, se señala que se desarrolla en dos etapas. La primera es obligatoria para los y las aspirantes a las carreras de Artes Musicales y Sonoras, Artes del Movimiento, Artes Dramáticas y Artes de la Escritura, y tiene una duración promedio de dos semanas. En esta etapa, las actividades se orientan a la definición del perfil vocacional y a la evaluación progresiva de saberes previos y competencias específicas de la disciplina elegida. En la segunda etapa, el objetivo es nivelar y desarrollar las competencias y saberes necesarios para el ingreso al ciclo profesional de aquellos/as aspirantes que no hubieran aprobado o completado las actividades de la primera etapa; tiene una duración de dos trimestres consecutivos y cuenta con asignaturas específicas de cada disciplina y asignaturas comunes a todas las carreras. En consecuencia, es posible afirmar, que la reformulación del ingreso CINO concilió los principios de equidad con los de calidad en la formación, y planteó perspectivas pedagógicas que implican un abordaje dialógico, experiencial y procesual.

2. La investigación y la creación artística como fuente de conocimiento

Uno de los principales aportes del campo de estudios de las artes fue haber focalizado la atención en las políticas de producción de conocimiento, resaltando aquellos modos excluidos del canon del saber occidental, que ponían el énfasis en el trabajo intelectual, de archivo y de lenguaje articulado como garantes de la verdad. Así, Torlucci y Volnovich (2018, p. 125) advierten cómo "crece la necesidad de investigar y profundizar la naturaleza y la especificidad de la investigación artística en el ámbito de la universidad (...) [y se preguntan] si podemos pensar la producción artística como producción de conocimiento e investigación". Esta preocupación de favorecer experiencias de conocimiento y de investigación relacionadas con la fundamentación disciplinar de las artes es un asunto vigente en los sistemas de educación superior en Occidente. De esta forma, se exploran alternativas a lo que se considera *investigación científica*, de tal manera que la rigurosidad y la exigencia no queden excluidas de los modos de indagación de procesos y resultados vinculados a diferentes formas de experiencia, como es el caso de la experiencia artística.

Concretamente, el punto de partida de la relación investigación y arte se da, a nivel global, con la inclusión de la enseñanza de las artes en el nivel universitario. Esto plantea discusiones de diversa índole, tanto de políticas de Estado o de políticas institucionales de educación superior a la hora de considerar la producción de las artes como tópico de la investigación. Este asunto es, también, objeto de debates en el seno de las propias prácticas artísticas y en los ámbitos profesionales dedicados al tema, ya que, la cuestión de la reflexión y la investigación está instalada actualmente como parte constitutiva de los desarrollos artísticos.

Siguiendo en esta dirección, es que el CIN, el 8 de septiembre de 2022, crea la *Subcomisión de Investigación, producción y democratización/popularización de las artes* en el marco de la Comisión de Ciencia, Técnica y Arte fundamentando que:

> En el caso de la producción artística y de las actividades de popularización y divulgación de la ciencia, la tecnología y las artes, el cumplimiento de pautas y exigencias diseñadas bajo el modelo tradicional de la productividad científica, obstaculiza y opaca las capacidades y producciones (...) secundarizando conocimientos imprescindibles en la construcción y diálogos de saberes de diversos campos de estudio (tendiendo a) reproducir una especie de antagonismo entre arte y ciencia. (CIN, 2022)

Por ende, se puede decir que Argentina empieza a transitar un camino para permitir reconocer producciones y trayectorias de investigación artística como evaluables, y para poder incluir plenamente en la enseñanza universitaria a docentes, estudiantes, y graduados y graduadas de disciplinas del campo de las artes, focalizando expresamente en las prácticas artísticas.

De alguna manera, esto vendría a reparar un estado de cosas injusto ya que la misma universidad, que acoge en sus claustros a expertos/as valorados/as por la sociedad en su conjunto y a quienes se les exigen categorías en investigación, encuentra dificultades al mo-

mento de establecer parámetros para que estas personalidades y sus producciones puedan ser valoradas como investigadores/as e investigaciones.

Como vemos, la producción de las artes en la universidad coloca el tema de los procesos y productos de la creación artística como generadores de conocimiento pasibles de ser evaluados y valorados del mismo modo que los desarrollos de las ciencias, y que, cuando hay un proceso de creación artística es posible identificar problemas, marcos teóricos, metodologías y conclusiones que pueden difundirse en las comunidades de especialistas y en la sociedad en su conjunto. Se podría pensar como Cukiernik (2009) en una investigación de fronteras, considerando las fronteras como desarrollos que corren el límite del conocimiento significativamente o plantean nuevos enfoques en las disciplinas o, incluso, nuevas disciplinas.

A lo largo de la historia, la institucionalización de la formación artística muestra su dependencia con diversos comitentes: el clero, la nobleza, los estados, las academias, la burguesía y la sociedad de consumo, mientras que, en la universidad tradicional, estos procesos se regulan según el paradigma científico como forma válida de definir qué es y cómo se evalúa el conocimiento. En consecuencia: ¿cómo se encaminaría la política institucional de investigación en la UNA encuadrada en una política estatal que englobara a todo el sistema universitario en ciencia y técnica, sin negar la identidad ontológica, epistemológica y metodológica de las disciplinas artísticas? Esto es, ¿cómo desarrollar investigación autónoma que contemple la potencia de las disciplinas artísticas y que pueda responder a las necesidades de la sociedad enmarcándose en los condicionamientos del sistema, externos a la propia Universidad? Además, ¿cómo formar una comunidad de investigadores de un campo disciplinar específico, que no quede recluida dentro de la misma universidad, sino que se valide con criterios no contextuales?

Si bien los investigadores de la UNA son, en gran medida, investigadores/docentes/artistas que crean, producen, interpretan, gestionan y analizan críticamente cuestiones relativas al campo de las artes, su trabajo no siempre coincide con las reglas que legitiman la pervivencia en el campo académico. Por otra parte, la carrera por conseguir incentivos pareciera privilegiar la actividad investigativa por sobre la de docencia o la de creación artística. Por ello, en muchos casos, estos priorizan algún espacio de conocimiento sobre otro para ajustar sus desarrollos investigativos a las políticas estatales de asignación de recursos y categorizaciones para la consagración académica. Siguiendo este requerimiento algunos investigadores/docentes/artistas abordan cuestiones cercanas a la educación por las artes o a la salud a través del arte, en detrimento de la producción artística misma como forma de comunicación de la realidad; mientras que otros resisten cualquier forma de *academización* al no estar dispuestos a aceptar lo que suponen una burocratización institucional que desvirtuaría la capacidad expresiva del arte en favor del trabajo intelectual académico.

Entonces, ¿cómo sería el desarrollo de la actividad investigativa de los productores y docentes de arte en este universo de reglas que es un espacio diferenciado de saber?

Estas cuestiones han alertado a las universidades en el sentido de reflexionar acerca de la recuperación de su misión institucional en relación con el objeto de conocimiento concreto, si este puede considerarse como producto de una investigación y si se debe trabajar en este sentido para su aceptación en el sistema de educación superior. Así, se reconoce que:

> A pesar de la presencia contundente de las artes en el sistema universitario y del reconocimiento de su valor estratégico para el desarrollo y la innovación, (se) produce cierta asimetría en la distribución del capital académico que redunda en un atraso de sus posibilidades de desarrollo, expansión y validación de su campo de conocimiento (...) se propone articular diálogos que orienten criterios adecuados para lograr estimar méritos equivalentes (...) que no perjudiquen la correcta valoración de las producciones que involucran la creación artística. (CIN, 2022)

Entonces, y para *articular diálogos* entre esta Universidad y otras del Sistema de Educación Superior de nuestro país con carreras de Artes, y habiendo relevado desarrollos internacionales sobre el tópico de la Investigación/Creación basada en la práctica artística y mantenido reuniones remotas con Universidades de América Latina y España, se puso a consideración del CIN un documento de trabajo con indicadores en Artes para el Programa para la Investigación Universitaria en la Argentina (PRINUAR). En el mencionado documento se incluyen subáreas de conocimiento para las artes: visuales y audiovisuales, performáticas, sonoras y musicales, arte-ciencia-tecnología, gestión de la cultura-industria culturales, artes de la escritura, arte-diseño, y un Banco de Evaluadores de Universidades en Artes.

En cuanto a los indicadores propuestos:

> Mantienen cierto resguardo de algunos procedimientos de la generación de conocimiento en arte que difieren de los de la investigación tradicional. Centran su atención en el trabajo artístico mismo o en el proceso creativo o productivo y en las dinámicas interpretativas, comunicacionales y relacionales que generan. (Parissi y Piazza, 2018)

Estos indicadores se intercalan, dentro de la misma planilla general de todos los campos de conocimiento, focalizando en las cuestiones específicas del campo de estudios de las artes tales como:

- Formación académica específica en artes en instituciones de reconocido prestigio con selección para la admisión.
- Actividad y producción en docencia con presentaciones en festivales, bienales, museos y salas; material didáctico sistematizado para el ámbito de la creación y producción artística con o sin referato; docencia superior en instituciones educativas artísticas.
- Integración de tribunales de concursos y de comisiones evaluadoras en organismos de acreditación y/o evaluación en el campo de las artes.
- Dirección o codirección de programas de investigación artística acreditados.
- Derecho de autor registrado (resultado de investigación en artes o para las artes).
- Desarrollo e innovación artística documentada.
- Presentaciones en reuniones científicas y/o del campo de estudio de las artes.

En relación con la producción artística pública (individual o colectiva):

- Internacional, nacional o local con referato (pares expertos/as, jurados/as, revisión anónima, invitación especial, curaduría, concurso, adjudicación por convocatoria pública, examen, mérito, etc., y con protocolo de evaluación); o sin referato.
- Grabaciones, ediciones, publicaciones, composiciones musicales, coreográficas y performativas, obras visuales y audiovisuales, diseño luminotécnico y escenográfico, proyectos curatoriales o expositivos, proyectos de restauración y conservación de bienes culturales.
- Interpretación, integrante de elenco, compañía, orquesta, coro por selección; traducciones, versiones, adaptaciones; guión filmado; dramaturgia estrenada; composición ejecutada/puesta en escena.

Con respecto a los Premios:

- Premio Internacional, Nacional, Local (primer puesto; distinción; nominación; mención especial; intérprete, expositor/a/e, compositor/a/e o coreógrafo/a/e invitado/a/e; selección para muestra, etc.).

En cuanto a la Transferencia:

- Acuerdos de licencia para la utilización de obras (resultados de investigación en artes) protegidas por derechos de autor.
- Empresas creativas y culturales (resultado de actividades registradas de investigación en artes).
- Consultorías en procesos de investigación en artes. Articulación entre la creación artística en el ámbito académico y las industrias culturales y creativas con impacto en el sistema productivo.
- Organización o participación en eventos artísticos y culturales.
- Participación en talleres de creación, residencias artísticas o laboratorios en entidades con trayectoria en el campo artístico, a través de selección o curaduría, así como registro del proceso creativo y protocolo de validación con pares externos/as/es.

En el ítem Formación y dirección de recursos humanos para la investigación, el desarrollo tecnológico y la creación artística:

- Discípulos/as/es con premios nacionales y/o internacionales con subsidio o haber de pensión; o con becas y/o subsidios y otros premios para la creación artística.
- Representantes nacionales en bienales de arte, festivales, conciertos, salones nacionales o internacionales.
- Formación de investigadores/as tecnólogos/as artistas con exposiciones individuales o colectivas; participación en películas estrenadas; presentaciones de conciertos, escénicas, performáticas, curadurías, libros publicados, colectivas y/o individuales en espacios de relevancia (internacionales, nacionales, provinciales, municipales).

Y en el rubro Gestión:

- Dirección de instituciones artísticas internacionales, nacionales, locales, públicas y/o privadas (teatros, museos, centro cultural, otros); dirección de compañías, orquestas, elencos, etc.
- Cargos de gestión en organismos de promoción de las artes y la cultura.
- Cargos técnicos en instituciones y/o eventos de promoción de las artes y la cultura (programadores de museos, festivales, salones nacionales y/o internacionales).

A partir del documento elaborado por la Subcomisión de Investigación y Producción Artística (Resol. CE N° 1723/22) sobre indicadores para la evaluación del área de artes, el comité ejecutivo del CIN aprueba (Resol. CE N° 1794/23 – anexo) los Indicadores para la asignación de categorías del Programa Investigador Universitario Argentino en el campo de estudios de las Artes.

3. La vinculación universitaria. Regionalización/internacionalización

Luego de las reformas de la década de los 90 y su correlato de crisis social, se verifica, en América Latina, el ascenso de gobiernos *progresistas* con políticas públicas orientadas hacia la ampliación de derechos sociales; pero, en la segunda década del siglo, con el ascenso de gobiernos neoconservadores, se revierten las políticas de redistribución y hay un retorno a la mercantilización de la educación superior. Como señala Fernández Lamarra (2012) esto implicaría "(...) *comoditización* educativa; es decir, asimilar la educación y los servicios profesionales a cualquier otro bien susceptible de *comercialización*".

En esta dirección es interesante citar a Perrotta (2016) cuando retoma la noción de *internacionalización solidaria* de la II Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008) adoptada por gobiernos, instituciones y acuerdos regionales. Según la autora, este concepto tiene como metas la consideración de la educación superior como bien público y social; el sostenimiento de su autonomía para el logro del desarrollo local, nacional y regional, lo cual mitiga asimetrías; la búsqueda de compromisos recíprocos, la interculturalidad y el plurilingüismo y la constitución de un modelo de universidad antineoliberal, anticolonial y antipatriarcal.

Es innegable que las sociedades contemporáneas están inmersas en procesos de internacionalización que podrían beneficiarnos si los aprovechamos, pero debemos estar atentos en concentrar los esfuerzos en la convergencia cooperativa de la región, para no profundizar relaciones de subalternidad. Tenemos que estar alertas ante la liberalización del comercio de bienes educativos para evitar efectos injustos, y establecer con cuidado con quiénes, en qué circunstancias y con qué valores se llevaría a cabo esta internacionalización. Antes bien, deberíamos promover la integración con nuestra región y con el mundo, construyendo un lugar cultural propio, contra toda forma de colonialidad.

En lo que atañe a las artes, es pertinente considerar que la producción artística actual no se concentra en el desarrollo de un estilo estético reconocible con categorías artísticas

establecidas, sino que cada proyecto se construye experimentalmente, a partir de las propias condiciones de trabajo y los contextos locales, regionales y transnacionales, configurando movilidades de hibridaciones mestizas.

La Universidad implementa distintas políticas y estrategias para llevar adelante actividades de vinculación como, por ejemplo, en el marco del Programa de Regionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI). Así, creó el Proyecto de Movilidad de Grado en Artes (MAGA) articulando con universidades brasileñas, "teniendo en cuenta los Objetivos de Desarrollo del Milenio acerca de la necesidad de desarrollar profesionales y académicos en todas las áreas del quehacer artístico como fuerza laboral creativa y adaptable a los desafíos que plantea la región" (SPU, 2013). Este programa fomentaba la asociación académica institucional entre Universidades Públicas e Instituciones de Educación Superior (IES) de la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR), Centro América y México, para el desarrollo de propuestas innovadoras, con miras a reforzar la formación, la terminalidad del grado, y la producción artística y académica.

Asimismo, en cuanto a la internacionalización, el Programa INNOVART, que aún continúa vigente, desplegó medidas institucionales de acompañamiento para el desarrollo de agendas de cooperación bilateral entre instituciones educativas de educación superior argentinas y francesas. Esta iniciativa, financiada por los Ministerios de Educación de ambos países, posibilita incentivar la constitución de redes, facilitar el intercambio estudiantil, promover proyectos de investigación y producciones artísticas conjuntas y formar en idiomas.

La universidad, como bien público, está íntimamente ligada al proyecto de nación, y su sentido y viabilidad dependen de la capacidad para negociar de manera calificada su inserción en contextos regionales y transnacionales. En tiempos en que la educación también se convierte en bien transable y donde la región puede devenir marginal a merced de la colonización del conocimiento y la educación, debemos preguntarnos para qué y cómo se pueden pensar estas acciones de cooperación e intercambio.

En síntesis, la UNA está atenta a los reclamos de la contemporaneidad; sus políticas la orientan al objetivo de conmover el ámbito social a través de su producción con la implementación de políticas educativas para la formación, la investigación/creación y la vinculación. Estas políticas generan conocimiento sobre los procesos sociales e identifican intereses, necesidades, perspectivas valorativas y aspiraciones de la comunidad para intervenir sobre los mismos, o sea, una práctica que se corresponde con una democracia participativa, ya que sus *haceres* afectan a la comunidad que los reconoce como propios. Las actividades reseñadas producen conocimiento encarnado, trasmitido cuerpo a cuerpo, que supera la distancia objetiva propia de la investigación convencional. Poniendo el cuerpo que piensa y actúa, y pasando del objeto a la acción, se privilegia la experiencia como modo operativo estético-artístico, ahora que contemplar/crear/interpretar es una sola cosa. Las prácticas políticas de las artes han ido ganando dimensiones, incorporando al trabajo de los/as creadores/as la formación profesional permanente, la investigación artística, la docencia y la gestión.

Como educadores y educadoras sentimos la interpelación de los y las que advienen en estas épocas de configuraciones abiertas del conocimiento, en las que pivoteamos entre las

seguridades heredadas con que fuimos educados y educadas, y las demandas actuales globales y locales. Así, esta Universidad intenta tramitar con algún éxito su pasado institucional, en el cual hunde sus raíces originarias, para entramarlo con la asunción responsable de los cambios que dicta la época.

Referencias bibliográficas

Abad, Javier (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Lucina Jiménez; Imanol Aguirre y Lucía Pimentel (coord.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 16-24). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Servicio de Publicaciones.

Bourriaud, Nicolas (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Brunstein, Sara; Pereira, Carlotta y Piazza, Diana (2001). La enseñanza de la danza en el centro de la escena. En Francisco José Perales Palacios (coord.), *Las Didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI. I Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Granada 1, 2 y 3 de febrero de 2001* (pp. 1457-1463). Granada: Grupo Editorial Universitario.

CRES [Conferencia Regional de Educación Superior] (2018). *Declaración Final de la III Conferencia regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. Córdoba, Argentina. https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/

Cukiernik, Fabio (2009). La producción científica de frontera en países emergentes. En Agustín Campero (coord.), *Investigación en la universidad. IV Jornadas de Investigación de la UNGS 2007*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Del Valle, Damián (2018). La universidad como derecho en el marco de las tendencias de la educación superior en la región. En: Damián Del Valle y Claudio Suasnábar (coord.), *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008* (pp 37-54). Buenos Aires: IEC-CONADU, CLACSO, UNA.

Diker, Gabriela (2017). Plan Educativo Maestr@, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, CIN (mimeo).

Fernández Lamarra, Norberto (2012). La Educación Superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Debate Universitario*, *1*(1), 1-29.

Gazzola, Ana Lucía y Didriksson, Axel (ed.) (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Kusch, Rodolfo (1976). *Geocultura del Hombre Americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.

Parissi, Rita y Piazza, Diana (2018). Palabras preliminares. En Victoria D'Hers (comp.), *Danza: diversidad de paisajes estéticos: VII Jornadas de Investigación Danza: diversidad de paisajes estéticos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Nacional de las Artes. Departamento de Artes del Movimiento.

Pérez Lindo, Augusto (2017). *El uso social del conocimiento y la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo; Universidad Abierta Interamericana.

Perrotta, Daniela (2019). Integración regional e internacionalización universitaria en América Latina. La tercera conferencia Regional de Educación Superior. *Política Universitaria*, 2(6), 10-19.

Rinesi, Eduardo (coord.) (2013). *Ahora es cuando. Internacionalización e integración regional universitaria en América Latina*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rovelli, Laura (2018). Instrumentos para el análisis de las políticas educativas. En Claudio Suasnábar; Laura Rovelli y Emilia Di Piero (coord.). *Análisis de política educativa. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. La Plata: Edulp. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.672/pm.672.pdf

SPU [Secretaría de Políticas Universitarias] (2013). Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI). http://www.bnm.me.gov.ar/gigat/documentos/EL008227.pdf

Torlucci, Sandra y Volnovich, Yamila (2018). Arte y Universidad a 10 años de la CRES 2008. En Damian Del Valley Claudio Suasnábar (coord.), *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008* (pp. 125-132). Buenos Aires: IEC-CONADU, CLACSO, UNA.

UNA [Universidad Nacional de las Artes] (2021). Primera Evaluación Institucional (mimeo).

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908

UNESCO (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa

UNESCO (2010). La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. Seúl. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692_spa

Só um grito não chega. Não chega hostilizar o silêncio

José Carlos de Paiva
Universidade do Porto
(Portugal)

1. Globalidade epistemológica e deslocação

> Só um grito não chega. Não chega hostilizar o silêncio. Não podemos proceder como meninos no escurocurando os medos com o canto, calando o medo. Há quem espere melhor de nós. Há quem atente no que fica entre o nosso agir e o decidido para pautar o passo e a decisão. Há quem decida a nossa decisão por nós sem consultar-nos.
>
> 20/11/78
> João Pedro Crabato Dias (1992)

Um curioso facto ocorreu numa das ações do "IDENTIDADES_movimento intercultural" realizada em Moçambique, em terras de Zavala, (1997), que se constituiu como uma das lições de vida que me marcaram para sempre. Uma das estudantes do grupo pediu a uma dançarina da comunidade, que integrava a local orquestra de mbira, para a ensinar a dançar. A senhora com um amável e sábio sorriso, pediu-lhe para se descalçar, porque só com os pés no chão poderia sentir a música, sentir o lugar, deslocar-se de si.

Este acontecimento que testemunhei, aparentemente banal, gravou em mim a necessidade de, para poder entender o que quer que fosse, ter de me deslocar de mim, de sentir o chão_outro, de escutar o desconhecido, e, apenas desse deslocamento do que sei_sou, poder entender o mundo que habito no seu decorrente caminho para uma globalização que nos encerra. Viver apenas no chão_local que pisamos, resguardados pelo conforto oferecido, limitados pela incompletude das nossas lutas, é congelar o entendimento isolado nesse particular, como se fosse o todo, ignorando outros modos de resistência, bem como a urgência de sentir e subsistir ao descalabro ambiental que o capitalismo vem promovendo, e que esmorece as possibilidades de um outro devir.

Descalabro ecológico, onde os países que mais contribuem para o aquecimento global são aqueles que usufruem, por enquanto, de maior segurança através de uma maior capacidade económica, geradora dos maiores efeitos devastadores das mudanças climáticas, sobre os seus próprios territórios. Efeitos exercidos de modo ainda mais violento sobre os povos que pouco contribuem para o aquecimento global e onde mais se lhes faz frente, e onde se propaga cada vez mais uma desigualdade social e o seu afastamento dos dispositivos decisórios sobre a Terra.

Tendo como premissa uma postura epistemológica de globalidade, defende-se o esforço de entendimento de quanto é imprescindível uma teimosia e desobediência na vida de todos, que inunde de novas práticas educativas a Escola, congelada num terreno fechado na divisão disciplinar e na compartimentação das aprendizagens, do saber e do agir. A Escola reprodutora, estruturada na matriz ocidental, vocacionada para promover um conformismo generalizado, está demasiado centrada na ampliação amigável do conhecimento produzido a partir do Norte, esquecendo que a sua responsabilidade social é saber_fazer o amanhã e entender o mundo, como um mundo_todo, político e pensado como um comum. Esta questão simples precisaria de entender melhor como o presente está condicionado pelo passado imperial e colonial que o determinou e que ensombra a possibilidade de um outro devir. Ignorar e esconder o pesadelo ecológico e civilizacional que ensombra o presente é recusar o comprometimento político que a escola deveria assumir perante o que pode ser a comunidade_que_vem e o que pode colapsar essa possibilidade. Sentido dominante que esbate e silencia as práticas educativas desobedientes e experienciais de caminhos renovadores e radicalmente democráticos.

Conhecemos várias crises ao longo da curta história da humanidade, resultado dos genocídios e da escravatura, da destruição colonial, do Holocausto, da sitiação da Palestina e intromissão na vida de demasiados povos, de Hiroshima e da proliferação do nuclear e da indústria da guerra.[1] Lembra-se aqui, porque a história esquece as vergonhas dissimuladas, a discriminação social reinante, a exclusão social de parte da humanidade, a aceleração das mudanças climáticas, a perda da biodiversidade e o desequilíbrio da distribuição social dos impactos planetários da chamada "civilização global", para se entender como o caminho do capitalismo ganancioso, baseado nas tecnologias fósseis e no domínio da alta_finança, nos oferecem a ameaça da enormidade do colapso ecológico e social como a que está em curso.

Os nossos corpos, construídos na pressa dos dias, vão acumulando experiências que os desafiam, estimulando a presença interferente de cada um, mas também marcam o seu cansaço perante a insuficiência e incompletude do seu desempenho face ao tempo de aceleração descontrolada que nos cerca. Este "tempo de catástrofe" (Stengers, 2009) determinado pela ganância do capitalismo_global, jamais enfrentou, como nos últimos anos, a ameaça de um previsível colapso mundial, como a que está em curso.

---

1 "De guerra em guerra, foi-se cada vez mais longe em direção a uma ordem mundial única." (Baudrillard, 2002, p. 16).

> ... mudanças climáticas acidificação dos oceanos, depleção do ozônio estratosférico, uso de água doce, perda de biodiversificidade, interferência nos ciclos globais de nitrogênio e fósforo, mudança no uso do solo, poluição química, taxa de aerossóis atmosféricos. (...) Acontece que ainda segundo os autores, podemos já ter saído da zona de segurança de três desses processos —a taxa de perda da biodiversidade, a interferência humana no ciclo do nitrogênio (a taxa com que o N2 é removido da atmosfera e convertido em nitrogênio reactivo para uso humano, principalmente como fertilizante) e as mudanças climáticas— e estamos perto do limite de três outros: o uso de água doce, mudança de uso da terra e acidificação dos oceanos. (Danowski y Castro, 2023, p.37)

O desinteresse político dos *Homens_do_Norte* e a incapacidade de estudar as lutas e a experienciação de outros caminhos, assim como a dificuldade em se imaginar o fim do capitalismo, aceleram o curso de um iminente e imprevisível, mas inevitável, desastre ecológico e social. Sendo aceite que o seu reconhecimento povoa a escola e o nosso quotidiano, no entanto, este apenas suscita ilusões que apregoam a perenidade humana e a inesgotável capacidade de resposta, alimentando o conforto sedutor que parte da humanidade usufrui e a aquieta. As ações da resistência existente, possível e precisa, incomoda, mesmo na sua incompletude, mas, o reinante adormecimento silencioso e cobarde consente o descalabro ambiental e civilizacional em curso, alimentando um estado de ilusória esperança e de derrota, enterrando o "optimismo" que iluminou a história do Ocidente nos últimos séculos e ostracizando as lutas de resistência de tantos povos e comunidades, principalmente situados no Sul_político.

A escola, sempre demasiado centrada na ampliação amigável do conhecimento produzido, de promover *tempos artificiais de felicidade*, e de promover as *falsas esperanças* propagadas pelo mundo ocidental, esquece que a sua missão educacional se deve centrar no preparar o aberto para um outro amanhã e, nesse sentido, promover um conhecimento de globalidade dos *tempos acelerados* e seus efeitos destruidores e discriminatórios. O devir, para ser tornado possível e aberto[2], comporta essa implicação crítica, de resistência esclarecida, de consciência educacional.

2. Seremos capazes de ousar a desobediência?

> O pensamento deve representar, pois, um papel catastrófico, ser ele mesmo um elemento de catástrofe e provocação num mundo que deseja em absoluto depurar tudo, exterminar a morte, a negatividade. (Baudrillard, 2001, p. 68)

Poderemos ser capazes de ousar a desobediência, recusando o conforto que o consentimento congelado numa adesão positiva ao que a escola, na sua configuração herdada, nos

2. "[...] o animal, pelo contrário, move-se no aberto, num 'em lado nenhum sem não'" (Agamben, [2002] 2011, p. 82).

oferece e arriscar patrocinar uma prática educativa divergente, impregnada de abordagens promotoras de uma consciência política nas/nos estudantes sobre os dilemas do mundo_ todo e a sua inscrição implicada na construção de novas possibilidades de devir.

Reconhecemos que a Educação Artística liberta um campo singular de possibilidades para que cada pessoa se possa construir na singularidade da sua relação de pertença social. Mas reconhecemos que nela temos dificuldade em nos movermos para fora do lugar da formatação reprodutiva, utilitária e elogiosa dos valores simbólicos que o mundo_ocidental propaga, para o experimento de outros caminhos e de renovação de práticas educacionais democráticas em combate radical de todas as discriminações e de consciencialização do caminho para a catástrofe ecológica e social para que a humanidade é conduzida.

O campo do Ensino Artístico esbate em demasia o que deveria ser o seu foco essencial, de promoção de consciências democráticas e de corpos plenos de uma cultura_de_si[3], para se colar a uma presença dominante que esmorece o entendimento da potência política do artístico. Promove-se em demasia, nas escolas, a aprendizagem dos seus processos técnicos numa busca de promoção da genialidade e de habilidades correspondentes aos padrões estabelecidos por um aparato conceptual que na modernidade o mundo_ocidental edificou e que a contemporaneidade consente[4], na sua comodidade acrítica ao neoliberalismo.

O fascínio que a Arte exerce nas sociedades ocidentalizadas, corresponde a um encanto que a arte ostenta de si própria, isolando na sua idolatria o que pretende ser o melhor de si para a humanidade, acarreta a ostracização das produções artísticas realizadas fora dos seus circuitos de legitimação e integração no mercado especulativo que propicia. Essa escolha discriminatória, que corresponde ao silenciamento do que se apresenta como controverso ou de implicação noutras vidas e em diferenciados valores culturais, se entendida e desocultada, permitiria situar a arte retirada do espaço de idolatria em que a sociedade ocidental a colocou. Uma educação artística decolonial não se pode deixar enredar neste logro social e precisa de enfrentar de modo crítico e desapaixonado as controvérsias que a arte comporta. Esbater as controvérsias da arte contemporânea[5], no que ela transporta da dominação que o império capitalista exerce gera uma adulteração da função educacional do ensino artístico, gerando no alunado uma inibição do seu modo singular de entranhar o artístico, de fazer, sentir, expressar, representar e intervir.

> A arte torna-se numa arena de diálogo dialéctico, mas de interesses bem fixos, de seitas licenciadas: em vez de cultura temos cultos. O resultado é um descentramento que conduz, em arte e em política, a uma nova conformidade: o pluralismo como instituição. (Foster, 1999, p. 40)

---

3 "Temos de promover novas formas de subjectividade, rejeitando o tipo de individualidade que nos foi imposto durante vários séculos..." (Foucault, [2015] 2017, p. 91).

4 "A cultura pós-moderna, diferentemente da moderna, não é crítica nem rigorista, é performativa e transgénica, híbrida e permeável, quase que só tem corpo e sexo. [...] O resultado: um enorme tédio, porque não se pode ir mais longe do que o corpo, e porque a banalização do gesto pretensamente extremo nos deixa cada vez mais indiferentes" (Barrento, 2001, p. 42).

5 "Un artista local o provincial, por más talentoso que sea, raramente será calificado de 'artista contemporáneo'" (Jimenez, [2005] 2010, p. 140).

No sentido do anteriormente referido, bem que a arte não pode ser entendida como uma entidade una. Na ampla geografia ocidentalizada, em grande parte o mundo da arte coabita com o poder hegemónico, acomodando-se aos ditames do mercado e querendo se inscrever nos espaços legitimados, ousando a ambivalência que a cultura ocidental oferece. Em dissonância, o que se move em terrenos de desobediência e com essa parte conflitua, questiona e estimula novos sentidos, desmerece a atenção, e face ao domínio do poder disciplinador, isola-se na sua impotente resistência ao descalabro civilizacional que arrasta a humanidade para a catástrofe ecológica e social.

Atente-se que a prática artística usufrui do poder de estimular os imaginários e o sentir, incentivar os corpos ao exercício da sua liberdade, incitar à intervenção renovadora das relações sociais, bem como à possibilidade democrática de promover os valores de uma democracia anti discriminatória e de resistência à sedução neoliberal. O tempo sagrado de aula pode ser um tempo libertador das amarras disciplinares e propiciar um relacionamento educativo, partilhado, que estimule a inteligência crítica, promovendo argumentos e autoconfiança para uma inscrição interventiva nos contextos sociais e na consciência do tempo de catástrofe e de discriminação generalizada em que vivemos. Esta consciência pode não alimentar a promoção de simulacros de interferência social, que proporcionam alegrias que iludem a consciência da incompletude dos gritos de revolta e de intervenções isoladas. Mas podem estimular a confiança de cada pessoa na utilização do corpo como interferente social, e consciente da pertença ao comum.

3. As sedutoras armadilhas que nos enlaçam

> Para que o pobre saia de sua pobreza, o rico estabeleceu que, para ser como ele, o pobre deve agora pagar para imitá-lo: comprar até seu conhecimento, marginalizando suas próprias sabedorias e práticas ancestrais. (Acosta, 2016, p. 52)

O modo de vida do Norte espalha-se, forçando uma inundação globalizada de armadilhas múltiplas, estabelecidas pelo efeito desejado da sedução pelo bem estar, a ilusão de segurança, a fantasia da felicidade, a aspiração a uma melhoria no estatuto social, a superação dos problemas ambientais pela tecnologia, enfim, o desenvolvimento anula o fracasso das políticas dominantes. São modos subtis, embora visíveis para quem não os quer ignorar, de manter e ampliar a discriminação dos mais pobres, das comunidades desfavorecidas, para não referir os excluídos, tratados já como *nãohumanos*.

Na escola, as armadilhas sedutoras, oferecidas e dissimuladas, são esbatidas, muito pela vontade transbordante de oferecer ao alunado condições de acesso ao alto conhecimento, à alta cultura e à alta arte, sem conferir o que estes terrenos comportam de uma construção societal construída em defesa dos interesses financeiros e políticos reinantes, que moldam as consciências e nos transformam em obedientes inconscientes (Merlin, 2019).

É reconhecido o efeito educativo diferenciador das saídas da sala de aula para contactos directos com matérias de interesse curricular e extracurricular. O encanto inebriante destas saídas acarreta inevitavelmente riscos alienantes, se não devidamente cuidados, obedecendo a um plano que não privilegia ou isola apenas o contacto com a alta cultura, e não a confronta com possibilidades desencantadas de entendimento da complexidade deste tempo em que vivemos. O Museu, no que comporta de sacralização da arte, no que integra de naturalização da cultura do shopping da vida urbana, acarreta uma ambivalência que não abordada transporta um desmesurado papel sedutor, naturalizando modos subtis de discriminação. Considere-se pelo desequilíbrio, a ausência, ou a diminuta presença da valorização do gosto e cultura que cada estudante transporta, se resultante de um contexto social desfavorecido, o fraco ou nulo contacto com as comunidades e populações do entorno de cada escola, para se dimensionar o quanto, nestas, a obediência ao estabelecido domina e o quanto a atenção votada ao efeito educativo que sobre cada criança ou adolescente é exercido.

Considere-se o quanto no ensino se estimula uma competitividade que acentua nas crianças e adolescentes o entranhar de um individualismo anti social e entenda-se como o ensino do artístico pode ser um tempo de saudável relacionamento e de camaradagem, um tempo de construção de intervenções participativas, um espaço para se estabelecer a valorização do comum.

Sem pretender defender a ideia de que o peso de uma consciência crítica deva anular a necessidade de vivenciar momentos de felicidade, mesmo reconhecendo que são artificiais e apenas placebos, considera-se que a escola não deve ser um palco de ilusões, mas, por mais duro e doentio que seja, este tempo em que vivemos, o seu dever é fomentar a construção em cada criança e adolescente de uma consciência crítica e de uma identidade intervencionista e não amorfa.

4. "Aquele que não viajou, não viu", diz-se

> Os que não inventaram nem a pólvora nem a bússola
> os que nunca souberam domar o vapor nem a eletricidade
> os que não exploraram nem os mares nem o céu
> mas aqueles sem os quais a terra não seria a terra
> (Césaire, [1939] 2021, p.65)

O pequeno mundo de cada pessoa, de cada local, de cada escola, de cada sala de aula, é insuficiente frente ao peso do que constrange o devir. Nessa dimensão limitada, o esforço de entender como o próprio mundo é um "*crime perfeito*" (Baudrillard, 2001), implica práticas educativas que encarem a inconsistência dos programas escolares oficiais, estimulando novos processos de promoção de aprendizagem que acentuem a urgência de se encontrarem modos de resistência mobilizando a implicação de todos em processos democráticos de criação de possibilidades de um devir-outro.

Este texto, difuso e desalinhado, pretende apenas levantar questões e não sublinhar as afirmações que apresenta como autoridade. Algum pessimismo que o atravessa, resulta de uma leitura, algo angustiante, de reconhecer na primazia do conceito de desenvolvimento em curso, imposto pelo Norte e em defesa dos interesses do capitalismo_globalizado, e na incapacidade de se valorizarem outras possibilidades de vida e de construção de uma terra harmoniosa entre a natureza e os animais (em que a humanidade se insere).

> Se o desenvolvimento trata de "ocidentalizar" a vida no planeta, o Bem Viver resgata as diversidades, valoriza e respeita o "outro". O Bem Viver emerge como parte de um processo que permitiu empreender e fortalecer a luta pela reivindicação dos povos e nacionalidades, em sintonia com as ações de resistência e construção de amplos segmentos de populações marginalizadas e periféricas. (Acosta, 2016, p. 82)

A necessidade escutar o Sul político e prestar uma atenção que incorpore o exemplo das sabedorias ancestrais e contemporâneas que por lá se promovem, só se efetiva radicalmente com uma deslocação epistemológica e libertação de um corpo tatuado pela pressão hegemónica do Norte, pelas marcas do percurso histórico que gerou o neoliberalismo em curso e pela herança da colonização. A deslocação referida não se pode permitir esquecer as marcas da destruição ambiental que não atinge todo o globo da mesma maneira, nem apaga a violência da destruição social e política gerada. A crueldade do tempo em que vivemos, é dissimulada na capacidade de se esconderem os efeitos discriminatórios e intoleráveis provocados pelas políticas hegemónicas, de anular a presença de uma dimensão desmesurada de contingentes de pessoas, tratadas como uma espécie de não_humanos, tornados sem_nome e sem_terra, sem-pão e sem_paz.

Considere-se a sala de aula, a escola, a universidade como *agora*[6], assembleia de partilha de aprendizagens sobre os dilemas do contemporâneo, sobre o aberto (Agamben, [2002] 2011). Invoquem-se as urgências de interferência. Enfrente-se a urgência ambiental de limitação do aquecimento global e o fim da destruição dos ecossistemas. Enfrente-se a urgência de se realizar uma redistribuição no Norte e pelo Sul das riquezas e de uma justiça social. Enfrente-se a urgência de se reconhecer o direito a um lugar digno para os povos originários, para os ex-colonizados e para os povos racializados. Enfrente-se a urgência de se praticarem relações sadias, tendo em consideração as mulheres e todas as pessoas discriminadas.

Sejamos radicais.

Referências bibliográficas

Acosta, Alberto (2016). *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante.

6 Termo designativo da assembleia popular na Grécia clássica.

Agamben, Giorgio ([2002] 2011). *O Aberto. O homem e o animal* [L'Aperto. L'uomo e l'animale]. Lisboa: Edições 70.

Bâ, Amadou Hampâte (2010). A tradição viva. Em Joseph Ki-Zerbo (ed.), *História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África* (pp. 167-212). Brasília: UNESCO.

Barrento, João (2001). *A espiral vertiginosa*. Lisboa: Livros Cotovia.

Baudrillard, Jean (2001). *Palavras de Ordem* [Mots de Passe]. Porto: Campo das Letras.

Baudrillard, Jean (2002). *O espírito do terrorismo* [L'espirit du terrorisme]. Porto: Campo das Letras.

Césaire, Aimé ([1939] 2021). *Cahier d'un Retour au Pays Natal/Diário de um Retorno ao País Natal*. São Paulo: Edusp.

Danowski, Debora y Castro, Eduardo Viveiros De (2023). *Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins*. Lisboa: Antígona Editores Refratários.

Dias, João Pedro Grabato (1992). *Sagapress*. Porto: Edições Pouco.

Foster, Hal (1999). Contra Pluralismo. Em *Sobre o mercado e crítica de arte*. Lisboa: Abril em Maio.

Foucault, Michel ([2015] 2017). *O que é a crítica? Seguido de A cultura de si* [Qu'est-ce que la critique? Suivre de la culture de soi]. Lisboa: Edições Texto & Grafia.

Jimenez, Marc ([2005] 2010). *La Querella Del Arte Contemporaneo* [La querelle de l'art contemporain]. Madrid: Amorrortu.

Merlin, Nora (2019). *Mentir y colonizar. Obediencia inconsciente y subjetividad neoliberal*. Buenos Aires: Letra Viva.

Stengers, Isabelle (2009). *Au temps des catastrophes. Résister à la barbarie qui vien*. Paris: Les Empêcheurs de Penser em Rond/La Découverte.

AUTORAS Y AUTORES

Autoras y autores

Gabriela Augustowsky (UNA, Argentina)
Doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica. Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Es Profesora Titular Regular de Didáctica de las Artes Visuales en el Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes y en el Doctorado en Artes UNA. Directora del Postítulo Docente "Recursos y Mediaciones artísticas para la enseñanza" (ATFD-UNA). Profesora de Posgrado en Carrera de Formación Docente y el Programa de Doctorado FADU-UBA, y en la Especialización en Pedagogías del Imagen UNAHUR. Como docente invitada dicta seminarios y cursos en universidades nacionales y extranjeras. Investiga en el campo de la enseñanza de Artes Visuales y la Pedagogía Audiovisual; desarrolla programas y proyectos de innovación didáctica. Es autora de numerosos artículos académicos y libros destinados a la formación docente, entre ellos, *Las paredes del aula* (Amorrortu 2005); *Enseñar a mirar imágenes en la escuela* (Tinta Fresca 2008); *El arte en la Enseñanza* (Paidós 2012); *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores* (Paidós, 1º Premio al libro de Educ. Obra Teórica Fundación El Libro 2018).
gpaugustowsky@gmail.com

Ana Mae Barbosa (Universidade Anhembi/Morumbi, Brasil)
Professora Emérita da Universidade de São Paulo USP, onde lecionou nos programas de Graduação e Pós-Graduação em Arte/Edfucação por 47 anos. Atualmente ensina Educação em Arte e Design no Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Anhembi Morumbi. Ensinou nas Universidades de Yale, The Ohio State University e Universidad de Granada. Publicou 23 livros. Ganhou os Prêmios Edwin Zigfield (USA); Sir Herbert Read (InSEA); Itaú Cultural 30 anos (2017); Comenda Nacional da Ordem Científica (Ministério da Ciência e Tecnologia), Comenda da Ordem Cultural (Ministério da Cultura), entre outros. Professora Honoris Causa da UFPB e da UFPE.
anamaebarbosa@gmail.com

Damián Del Valle (UNA, Argentina)
Damián Del Valle es Licenciado en Sociología (UNLP). Actualmente es Decano-director del Área Transdepartamental de Formación docente de la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Profesor Adjunto regular de "Políticas Educativas" y Profesor Titular de los seminarios de posgrado "Administración Cultural Pública (Maestría de Cultura Pública - Universidad Nacional de las Artes), "Sistemas Universitarios" (Diplomado Superior en Docencia Universitaria – CLACSO/Facultad de Ciencias Sociales de la UBA) e "Innovación Cultural y Desarrollo" (Diploma Superior Investigación, Transferencia y Desarrollo en la Universidad Pública). Se desempeñó como Secretario Académico de la UNA (2011-2013) y desde 2013 hasta la actualidad fue Secretario de Desarrollo y Vinculación Institucional. Es codirector del proyecto de Investigación "La Universidad Nacional de las Artes y la educación superior artística en América Latina: dinámicas de expansión, modelos de evaluación institucional y formas de vinculación con los sistemas educativos nacionales" (PIACyT-UNA) y coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO "Artes, educación y Ciudadanía". Publicó numerosos artículos y coordinó, coeditó o cocompiló distintos títulos relacionados con las políticas educativas, la universidad y la educación artística.
d.delvalle@una.edu.ar

Leda Maria de Barros Guimarães (UFG, Brasil)
Profesora de los cursos de Licenciatura en Artes Visuales (presencial y a distancia) de la Facultad de Artes Visuales de la Universidade Federal de Goiás (FAV-UFG). Profesora-investigadora del Programa de Posgraduación en Arte y Cultura Visual de la misma casa de estudios. Representante del Comité de Educación en Artes Visuales (CEAV) de la Asociación Nacional de Investigadores en Artes Plásticas (ANPAP). Integra el Grupos de investigación Arte, Educación y Cultura Visual (UFG/CNPQ) y el Grupo de Estudios e Investigaciones en Arte/Educación Borrando Fronteiras (GEPABOF-CNPq). Investiga cuestione de formación de profesores de artes e temas de artes e culturas populares. |
eda_guimaraes@ufg.br

Margarida Dias (i2ADS/FBAUP, Portugal)
Investigadora integrada desde 2020 al Instituto de Investigación en Arte, Diseño y Sociedad (i2ADS) de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Porto (FBAUP). Desarrolla investigación en Educación Artística, integrada a la plataforma "IDENTIDADES_Colectivo de Acción e Investigación" (ID_CAI) y también desarrolla actividades de gestión de ciencia y tecnología. Es Doctora en Educación Artística de la FBAUP, Magister en Estudios de la Infancia – Especialización en Comunicación Visual y Expresión Plástica, por la Universidad de Minho, y licenciada en Artes Plásticas-Escultura en la FBAUP Es investigadora principal del proyecto "[in] visible - [in]visibilidade das identidades nos manuais escolares portugueses do 1º ano do ensino básico de Estudo do Meio a partir de 1974" (https://invisible.i2ads.up.pt/), que pretende

mostrar, a través de un análisis crítico, como se naturalizan discriminaciones de identidades a través de las imágenes.
mddias@fba.up.pt

Rejane Galvão Coutinho (IA/UNESP, Brasil)
Rejane Galvão Coutinho es doctora en Artes por la USP y profesora del Instituto de Artes de la UNESP, donde actúa en el curso de Artes Visuales; en el Programa de Postgrado en Artes, y actualmente es coordinadora del Máster Profesional en Artes, Prof-Artes, Unesp. Es miembro del Grupo de Investigación sobre Imagen, Historia y Memoria, Mediación, Arte y Educación - GPIHMAE, UNESP / CNPq y del Grupo de Estudio e Investigación em Arte/Educación Borrando Fronterias (GEPABOF); ha publicado artículos en periódicos y libros sobre: historia de la enseñanza de artes en Brasil; formación de educadores mediadores y la cuestión de la educación en museos.
rejane.coutinho@unesp.br

Lúcia Gouvêa Pimentel (UFMG, Brasil)
Profesora Titular Emérita de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Federal de Minas Gerais (EBA-UFMG), donde actúa como profesora-investigadora de los programas de posgraduación en Artes (PPGArtes) y en el Programa Profesional en Artes (Prof-Artes) (en red nacional) de la Escuela de Bellas Artes de la UFMG. Vice-Directora del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte - CLEA. Líder del Grupo de Investigación en Enseñanza de Arte y Tecnologías Contemporáneas (CNPq) e integrante del Grupo de Estudios e Investigaciones en Arte/Educación Borrando Fronteiras (GEPABOF-CNPq). Ha publicado artículos en periódicos y libros sobre: formación docente; enseñanza/aprendizaje de las artes, diversidad y tecnologías contemporáneas; cognición imaginativa.
luciagpi@gmail.com

Julia Mañero (US, España)
Profesora de Educación Artística Visual en la Universidad de Sevilla y miembro del grupo de investigación ECAV- Educación y Cultura Audiovisual (http://grupos.us.es/ecav/) y del colectivo Communiars (https://communiars.org/). También es editora asociada de la revista Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social (https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars). Sus intereses de investigación incluyen la educación artística y la educación digital desde una perspectiva crítica y social. Sus intereses académicos también incluyen proyectos de cooperación, habiendo formado parte de proyectos de cooperación para el desarrollo humano a través de las artes en India, Grecia y Perú.
juliamanero@us.es

Afonso Medeiros (UFPE, Brasil)
Profesor Titular de Estética e Historia del Arte en el Programa de Posgraduación en Artes de la Facultad de Artes Visuales de la Universidade Federal do Pará (UFPA/CNPq). Investigador del CNPq.

Isabel Molinas (UNL, Argentina)
Profesora de Letras, Especialista y Magíster en Didácticas Específicas (Universidad Nacional del Litoral). Doctora por la Universidad de Buenos Aires. Área: Ciencias de la Educación. Profesora Titular en UNL y en la Escuela Provincial de Artes Visuales "Prof. Juan Mantovani" de Santa Fe. Directora del Proyecto de Investigación CAI+D UNL: La Enseñanza del Diseño de experiencias en el campo de la Comunicación Visual. Coordinadora del Grupo (Des)bordes en el campo educativo: políticas, interfaces y derivas estéticas, en representación de la UNL, en el Núcleo Educación para la Integración (NEPI) de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Ha dirigido la Red "Diálogos Posibles" (UNL, UNLP y UFMG) sobre enseñanza de Diseño y Artes (PPUA/SPU) y el Proyecto "Arte, Ambiente y Ciudad" (MACA/SPU). Es directora de la Maestría en Didácticas Específicas de FHUC-UNL y profesora en Maestrías y Doctorados. Integra el Registro de Expertos de CONEAU. Ha desempeñado diferentes cargos de gestión: Directora del Departamento de Letras, Coordinadora del PDI de la UNL y Secretaria Académica de Rectorado, entre otros. Línea de investigación: Enseñanza del Diseño de experiencias de Comunicación Visual. Experiencia estética en la formación docente.
isabelmolinas8@gmail.com

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral (UFPE, Brasil)
Becaria de Productividad en Investigación del CNPq. Actúa como docente permanente en el PPGAV/UFPE/UFPB y es coordinadora del programa, por la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), desarrollando investigaciones sobre educación en artes visuales, con énfasis en las imágenes, según la teoría antropológica del imaginario y los estudios sobre las disidencias en el arte. Realizó un posdoctorado en Arte/Educación, Imaginario y Feminismo en la Universidad Complutense de Madrid, bajo la tutoría de la Profesora Dra. Marián L. Fernández Cao (2011-2012). Es líder del Núcleo Interdisciplinar de Estudios sobre el Imaginario (UFPE), junto con la vicelíder y creadora Danielle P. Rocha Pitta, con integrantes nacionales e internacionales. Integra el Grupo de Estudio e Investigación em Arte/Educación Borrando Fronterias (GEPABOF). Fue parte del Directorio del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA), de la Red de Iberoamericana de Imaginarios y Representaciones (RIIR) y fue presidenta de la Federación de Artes/Educadores de Brasil (2012-2013). A raíz de esa experiencia, asesoró en las articulaciones internacionales para el establecimiento de convenios y asociaciones entre el PPGAV/UFPB/UFPE y la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Porto y el Doctorado en Arte y Patrimonio de la Facultad de Bellas Artes de la Univesidad de Sevilla. Su producción ha sido publicada en formato de artículos en periódicos y

actas de encuentros nacionales e internacionales y capítulos de libros. Además, coordinó el libro *Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação* (2019), con Ana Mae Barbosa. Actualmente, es editora de la Revista Cartema del PPGAV. Desarrolla investigaciones sobre arte/educación, feminismos, género, masculinidades, diásporas y cuestiones sociales.
mariavitorias.amaral@ufpe.br

José Carlos de Paiva (i2ADS/FBAUP, Portugal)
Profesor Emérito de la Universidad de Porto. Profesor retirado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Porto (Departamento de Diseño – Educación Artística). Doctor en Pintura, Máster en Arte Multimedia y graduado en Artes Plásticas-Pintura por la Facultad de Biellas Artes de la Universidad de Porto. Investigador Integrado al i2ADS (Instituto de investigación en Arte, Diseño y Sociedad) y miembro de su Dirección y su Comité Científico. Coordina las plataformas de investigación "Interculturalidad y Sociedad" e "IDENTIDADES_Colectivo de Acción e Investigación" (ID_CAI). Su trabajo está atravesado transversalmente por una actitud de intervención crítica, contra la discriminación, el racismo y el colonialismo, con un fuerte involucramiento en acciones interculturales, decoloniales, artísticas y culturales con comunidades de Mozambique, Brasil, Cabo Verde y Portugal.
jpaiva@fba.up.pt

Lucas Petersen (UNA, Argentina)
Periodista, escritor y profesor adjunto de Historia Social Moderna y Contemporánea en la Universidad Nacional de las Artes. Publicó los libros de género biográfico *El traductor del Ulises: Salas Subirat* (2016), *Santiago Rueda: Edición, vanguadia e intuición* (2019) y *Malogrados: Cinco relatos biográficos para una historia descentrada de la literatura argentina* (2023). Como periodista, se desempeñó, entre otros espacios, como columnista de música del programa radiofónico *El Refugio* (conducido por Osvaldo Quiroga) y colaboró con artículos sobre música, literatura e historia cultural con diversos medios gráficos como revista *Ñ*, *Página 12*, *Clarín*, *La Nación*, *Brando* y *Cuadernos de la BN*. Desde 2021, es director de Comunicación del Área Transdepartamental de Formación Docente de la UNA.
l.petersen@una.edu.ar

Sidiney Peterson F. de Lima (Prof-Artes - IA/UNESP, Brasil)
Doctor en Artes y Magister en Artes por el Instituto de Artes de la Universidad Estadual Paulista (UNESP), graduado en Pedagogía por la Unidad Académica de Garanhuns de la Universidad Federal Rural de Pernambuco (UAG-UFRPE). Vicepresidente de la Federación de Arte/Educadores de Brasil (gestión 2022-2023). Participante del Grupo de Estudios e Investigación en Arte/Educación Borrando Fronteiras (GEPABOF). Miembro fundador y representante

en Brasil del Centre de Recherche d'Éducation Artistique et Société (CREAS, París). Profesor de Artes – Educación Básica en el Instituto Ieda Picon. Profesor colaborador en el Programa Profesional en Artes (Prof-Artes) en la IA/UNESP. Ha desarrollado investigaciones enfocadas en las Historias de la enseñanza de Artes y la formación docente, en artes visuales, en Brasil y América Latina a partir de temas como: la Escolinha de Arte de São Paulo (EASP); el Curso Intensivo de arte na Educação (CIAE); la Escolinha de Arte do Brasil (EAB); el Movimento Escolinhas de Arte (MEA); el Arte/Educação; la formación de Profesores de Artes Visuales en Brasil; la investigación en/con archivos, memorias e historias del Arte en la Educación y el Arte en la Pedagogía.
s.lima87@yahoo.com

Diana Piazza (UNA, Argentina)
Actualmente cursa su segundo mandato como Vicerrectora de la Universidad Nacional de las Artes UNA), anteriormente fue Decana por dos mandatos, y Secretaria Académica del Departamento de Artes del Movimiento de la UNA. Es Especialista en Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas por la UNTREF; Licenciada y Profesora en Historia de las Artes por la UBA y Profesora Nacional de Danza por la Escuela Nacional de Danza de Buenos Aires. Es docente de Técnica de la Danza Moderna y también de Didáctica y Práctica Pedagógica de la Danza en el Departamento de Artes del Movimiento de la UNA. Como investigadora, aborda tópicos relativos a las problemáticas vinculadas con el ejercicio del rol docente, la transmisión disciplinar del campo de la danza y las competencias profesionales universitarias.
dianapiazza@gmail.com

Bianca Racioppe (UNA, Argentina)
Doctora en Comunicación y Magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP). Es licenciada y profesora en Comunicación Social por la misma Facultad (FPyCS-UNLP). Se desempeña como docente en el Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes (UNA), en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y en la Licenciatura en Artes y Tecnologías de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Investiga temas que articulan las tecnologías digitales, las artes y las licencias libres y abiertas.
biancaracioppe@gmail.com

Laura Rovelli (FOLEC-CLACSO / IdIHCS-CONICET)
Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Ciencias Sociales, con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina) y licenciada en Ciencia Política (UBA). Es investigadora adjunta del

CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET-UNLP) y se desempeña como profesora adjunta de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se especializa en el análisis de las políticas de educación superior, con foco en la evaluación académica. Desde 2020, coordinadora del Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica (FOLEC-CLACSO).
laurarovelli@gmail.com

Marita Soto (UNA, Argentina)
Semióloga. Doctora en Ciencias Sociales. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de las Artes y Profesora Consulta de Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Vicepresidenta de la Asociación Argentina de Semiótica (AAS). Secretaria general adjunta de la International Association for Semiotic Studies (IASS). Especialista en estudios sobre estéticas de la vida cotidiana, en espacios privados y públicos. Publicó: *Telenovela/Telenovelas. Los relatos de una historia de amor* (coordinación); *El volver de las imágenes. Guardar, mirar, perder* (coordinado con O. Steimberg y O. Traversa); *La puesta en escena de todos los días. Prácticas estéticas de la vida cotidiana*; *Habitar y narrar*; "Semiosis social. La semiótica de Eliseo Verón", Revista *deSignis* /29 (coordinado con L. Escudero, O. Traversa y P. Fabbri).
m.soto@una.edu.ar

Sandra Torlucci (UNA, Argentina)
Profesora en Letras. Cumple su tercer mandato como Rectora de la Universidad Nacional de las Artes. Rectora coordinadora de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y Contra las Violencias (RUGE-CIN). Integra el Comité Asesor Ad Honorem del Ministerio de la Mujeres, Géneros y Diversidad. Fue una de las organizadoras del Foro de Arte y Política del "Primer Foro Mundial de Pensamiento Crítico, 80 Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales" en Argentina, organizada por CLACSO. Integró el Comité Organizador de la Conferencia Regional de Educación Superior 2018 (CRES, 2018). Formó parte del Comité Consultivo Internacional del Ministerio de Cultura de la República de Ecuador (2012-2015). Es dramaturga, y directora de teatro. Docente e investigadora en el campo de la semiótica y la teoría del teatro y las artes audiovisuales. Estudia los dispositivos de enunciación, su relación con la biopolítica, el análisis de la performance y el cuerpo en la escena desde una perspectiva de género.
rectora@una.edu.ar

Yamila Volnovich (UNA, Argentina)
Licenciada en Artes por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Magíster en Sociología de la Cultura por la Universidad Nacional de General San Martín. Es Profesora Titular Regular

de la cátedra de Estética del Cine y Teorías Cinematográficas y Adjunta de Estética y Teorías Teatrales de la carrera de Artes de la FFyL-UBA. También es profesora de Estética Cinematográfica en la Universidad del Cine y de Semiótica del Teatro en la Universidad Nacional de las Artes (UNA) donde dirige, desde hace varios años, proyectos de investigación sobre las relaciones entre archivo, memoria e historia en el arte contemporáneo. Se ha desempeñado en gestión cultural y académica en diferentes organismos públicos, nacionales y provinciales. Actualmente es Secretaria Académica de la Universidad Nacional de las Artes.
y.volnovich@gmail.com

Pablo Vommaro (CLACSO / IIGG-CONICET)
Posdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad Católica de Sao Paulo, Universidad de Manizales, CINDE, Universidad Nacional de Lanús y CLACSO. Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Investigador Independiente del CONICET, Profesor de Historia -UBA- e Investigador formado del Programa de Historia Oral FFyL/UBA. Es director de Investigación de CLACSO. Co-coordina el Grupo de Estudios de Políticas y Juventudes (GEPoJu, IIGG/UBA) y dirige diversos proyectos de investigación y extensión acreditados a nivel nacional e internacional. Profesor e investigador de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la UBA en los Departamentos de Historia y Sociología. Fue Co-coordinador del Grupo de Trabajo de CLACSO sobre "Juventud y prácticas políticas en América Latina", Becario de Investigación de CLACSO, Subsecretario de Planificación de la Facultad de Filosofía y Letras y Consejero Superior de la UBA. Autor de artículos en revistas nacionales e internacionales, de capítulos de libros y de libros acerca de las problemáticas de las organizaciones sociales en la Argentina y América Latina, las formas de participación política, social y cultural de las juventudes, la historia argentina y latinoamericana reciente y las desigualdades sociales.
pvommaro@gmail.com

TERRITORIOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN DIÁLOGO

UNA FORMACIÓN DOCENTE

UNA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES